Educación y ciudadanía

La búsqueda del buen sentido en el sentido común

Miguel Etchegoyen


EDITORIAL STELLA

La Crujía ediciones

3

SCHAFF, Àdam (1974). *Historia y verdad.* México, Grijalbo.

TAMARIT, José (1994). en *Educar al soberano.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

THERBORN, Göran (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología.* Madrid, Siglo XXI.

WEBER, Max (1964). *Economía y sociedad.* México, Fondo de Cultura Económica.

Educación y ciudadanía, desde Gramsci a Freire

1. Introducción

El concepto de ciudadanía, tal como otros de similar peso, es polisémico. Su sentido varía no sólo históricamente en forma diacrónica, sino que, a la vez, en las sociedades modernas de clase adquiere un carácter multiacentual, como diría Voloshinov.

Si quisiéramos hacer un rastreo desde la Antigüedad, nos encontraríamos con el *civis*, ciudadano-amo, dueño de todos los derechos. Pero no es tan ambicioso mi plan: me contento con partir de la modernidad. Eso me va a permitir tomar el concepto de ciudadanía en la Ilustración y ver cómo se plasma históricamente en la Revolución Francesa. Aquí me detendré un momento, pues el choque histórico de intereses de clase y género permite ver cómo se va instalando en el centro del debate y la lucha política.

Analizaré cómo el joven Marx visualiza esta dialéctica, para ir dejando en claro ciertas posiciones históricas. A continuación tomaré brevemente esta idea en Gramsci. Y digo brevemente porque ya hay mucho material al respecto; me interesa fundamentalmente dejar sentados los principios que orientan el pensamiento de Gramsci para poder, con posterioridad, pasar a comparar la forma en que esa idea ha sido tratada por Paulo Freire. En este punto me detendré un poco más, dado que es un tema que debo profundizar y creo de sumo interés.

Por último, cerraré con algunas conclusiones que pretenderán establecer ciertas líneas sobre las que se diseña el debate actual.

¿Qué ciudadano forma la educación? ¿Cómo se cruzan en este intento los intereses de clase, género y raza? ¿Qué nos depara el futuro, en materia de derechos y participación política? ¿Qué mundo se está conformando a partir de la caída del llamado "socialismo real" y del proceso de "globalización"?

Espero que algunos de estos interrogantes, al menos, puedan plantearse de un modo lo más profundo posible. Y que veamos el futuro con el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad. Porque, de todos modos, si ya no tenemos la certeza de un futuro de libertad y de participación, sí tenemos la posibilidad y la obligación de tratar de ayudar a lograrlo.

2. El concepto de ciudadanía en la Ilustración

El tema de la ciudadanía, tomado por los filósofos de la Ilustración –y con todos los matices, tenues o profundos, que se abren entre ellos–, es inseparable del concepto de "súbdito". Por ello, se va plasmando históricamente como una afirmación de los derechos humanos, de la participación política, de la transformación en las formas de gobierno y de distribución de la riqueza social. Implica una denuncia de la opresión, del despotismo, y tiene como marco la juventud de una burguesía en plena búsqueda de su expansión política, como necesaria consecuencia de su crecimiento económico, del que es condición y a su vez motor.

En los actuales tiempos, ha estado de moda cierto "posmodernismo"; y también se habla de un "posmodernismo progresista", que se levanta contra las restricciones que, ciertamente, encierra el pensamiento del iluminismo.

Pero, dado que corremos el riesgo de "tirar al niño junto con el agua", creo que es interesante reflexionar sobre la idea de ciudadanía que se encarnó en estos filósofos del siglo XVIII, ya que de este modernismo surgen las ideas de las libertades y de los derechos humanos que hoy aparecen –al menos en teoría– afirmados sin ambagues.

Para ello, voy a seguir el razonamiento de Mariano Fernández Enguita (1992) quien, en un apartado, con el sugestivo título de "El legado irrenunciable", nos muestra cuáles de los pensamientos ilustrados mantienen una vigencia absoluta, y no podemos abandonarlos a riesgo de convertir el "posmodernismo" en un arma reaccionaria.

Según Kant, la divisa de la Ilustración fue: "¡Atrévete a saber!", lema que suponía que el conocimiento va ligado a la libertad y a la transformación social. En todos los pensadores existe un énfasis sobre la posibilidad y la necesidad de la educación.

Es justamente la educación quien va a ser responsable del tránsito del súbdito al ciudadano, en el pensamiento ilustrado. Es interesante constatar –al pasar– que esta idea es de una fuerza tal que su impronta aún hoy sigue señalando rumbos a sectores tan opuestos como el neoliberalismo y cierto progresismo marxista. La supuesta relación entre el progreso social y la educación surge en el siglo XVIII y en la actualidad resiste, firmemente, los embates críticos. Veamos al respecto esta cita:

"Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación, y que ésta pueda adquirir una forma adecuada para la humanidad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz" (Kant: "Pedagogía", citado en Fernández Enguita, op. cit.: 14).

¡Cuántos avalarían con su firma tal conclusión, que se ha convertido en un lugar común en los textos de sociología de la educación! De aquí deriva el planteo de Sarmiento: "educar al soberano", convertido en consigna por los socialistas argentinos.

Sin entrar en la polémica –ya que lo he hecho en otros trabajos, y a ellos me remito– menciono solamente que Fernández Enguita comenta, muy acertadamente: "Los ilustrados, los reformistas de entonces, como los de hoy, encontraban más fácilmente remitir sus ansias

5

de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad o el trabajo" (op. cit.: 14).

Ahora bien: el discurso de la Ilustración se dirige a la humanidad, pero está profundamente sesgado por su época y su clase. Se plantea entonces una contradicción en el nacimiento mismo de este pensamiento: cuáles son los límites de la "humanidad".

Y veremos que estos límites, muy ajustados en el pensamiento ilustrado, resultan móviles: se van ampliando a medida que aquellos que inicialmente resultaron excluidos se organizan y luchan por ser comprendidos dentro de la idea de humanidad.

Los límites del discurso ilustrado

La supuesta universalidad del concepto "humanidad" vale, en realidad, para unos pocos elegidos. Tal como lo han analizado con acierto los ensayos reunidos por Georges Duby y Michelle Perrot (1993) en *Historia de las mujeres*, el discurso ilustrado es un discurso masculino; esto es: pensado y escrito por hombres y para hombres. Surge así una paradoja interesante: en general, se acepta que la mujer es la mitad del género humano (reconocimiento de su pertenencia a la humanidad); pero esta mitad está definida por la "otra" mitad, de la que nadie necesita afirmar que, también, "constituye la mitad del género humano". Porque tal constitución está aceptada, podríamos decir, por definición: el ser humano es el hombre y, por extensión, también la mujer (en lo que tiene de "hombre" como ser racional, o al menos en su necesaria participación para la supervivencia de la especie). Estas discusiones, que hoy pueden –quizás– arrancar una sonrisa, son el eco de las controversias de los griegos: ¿es la mujer un ente que pertenece a la misma especie del hombre? Y resuelta finalmente por Aristóteles: sí; y la especie a que pertenecen es, justamente, el hombre. Sólo que la mujer es un hombre incompleto e inferior.

¡Cómo no ver en estas polémicas del siglo XVIII un eco de estas discusiones de los griegos! La mujer aparece –salvo excepciones, especialmente Condorcet– dominada por su sexualidad. Por tanto, unida al mundo en forma concreta, no teórica. Dice Rousseau: "La investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios, de los axiomas de las ciencias, todo lo que tiende a generalizar las ideas es ajeno a las mujeres; sus estudios deben referirse íntegramente a la práctica; a ellas corresponde la aplicación de los principios que el hombre ha encontrado, y a ellas corresponde hacer las observaciones que conducen al hombre al establecimiento de los principios" (citado en Michele Crampe-Casnabet: "Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII", *Historia de las mujeres*, Tomo VI; 89).

La ciencia de la mujer es el hombre, y sobre todo, su esposo: "Agradar (a los hombres), serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarlos de pequeños, cuidarlos en la ancianidad, aconsejarlos, consolarlos, hacerles agradable y dulce la vida, he aquí los deberes de las mujeres en todas las épocas, y lo que se les debe enseñar desde la infancia" (Emilio, libro V).

Un razonamiento parecido es el de Kant: a la mujer corresponde una inteligencia bella, y al hombre, una sublime y profunda. "La mujer no debe aprender ninguna geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas... El contenido de la gran ciencia de las mujeres es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre" (Kant, op. cit., en Fernández Enguita; 19).

La excepción de esta línea de pensamiento la constituye Condorcet, del que bien vale una cita un tanto extensa:

> "Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general, debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una diferencia de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece. En vano se buscarán motivos de justificación en las diferencias de su organización física, en la diferencia que quisiera encontrarse entre sus capacidades intelectuales, entre sus responsabilidades morales. Esta desigualdad no ha tenido más origen que el abuso de la

fuerza, y ha sido inútil que luego se haya tratado de excusarla con sofismas" (Bosquejo, cit. en Fernández Enguita; 19-20).

Dado que la racionalidad es necesaria para acceder a la ciudadanía, y esta racionalidad era puesta en duda o bien aceptada pero condicionalmente, las mujeres no sólo fueron excluidas del pensamiento ilustrado como partícipes plenas de la "humanidad", sino que también en la Revolución Francesa fueron –violentamente– separadas de sus derechos políticos, aun cuando se les adjudicara el metafórico título de "ciudadanas". En esta ambigüedad reside la posibilidad de extender los límites de la ciudadanía, que hoy, a través de sus luchas, las mujeres y los hombres realmente progresistas están conquistando.

En Condorcet aparece una idea que luego, en la Revolución Francesa, será recurrente: el sometimiento de la mujer es una herramienta de sometimiento para toda la humanidad; es impensable la liberación si ella no incluye, incondicionalmente, a las mujeres.

Pero no sólo están excluidas las mujeres, salvo en Condorcet, de pertenecer a la humanidad; sino también otros sectores: las razas no europeas y los blancos pobres. Este discurso es, por tanto: sexista, racista y clasista. Es el planteo de una burguesía en expansión.

Hay una interesante opinión de Montesquieu en defensa de la esclavitud de los negros: "Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, he aquí todo lo que diría: exterminados los pueblos de América por los de Europa, estos últimos necesitaron, para desmontar las tierras, traer esclavos de África.

"El azúcar sería demasiado caro si no se obligase a los negros a cultivar la caña.

"Estos esclavos son negros de los pies a la cabeza, y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos.

"No se concibe que Dios, un ser tan sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena es aun más inconcebible en un cuerpo semejante [...].

"Es imposible suponer que tales seres sean hombres, porque si lo supusiéramos, deberíamos creer que nosotros no somos cristianos" (Montesquieu, *El espíritu de las leyes*; 278-279).

Condorcet, una vez más, es quien se opone a la esclavitud en todas sus formas. Con respecto a los pobres (aunque sean hombres blancos), tomemos al pasar una cita de Voltaire, quien sostenía que la *canaille* no era digna de la ilustración, y que era fundamental que permaneciera ignorante: "Todo está perdido cuando el pueblo se mezcla en la discusión" (carta a Demilaville); "sobre mi tierra quiero jornaleros, no clérigos tonsurados".

Con respecto al valor potencial del discurso emancipador de la Ilustración, dada la ambigüedad que encerraba su visión universalista y su exclusión de mujeres, negros y pobres, permítaseme una cita de Fernández Enguita, que estimo muy pertinente:

"En suma, el liberalismo, o la Ilustración, proclamó la igualdad entre los hombres, pero dejó intactas las divisiones de sexo, raza o clase. Su deseo de abolir las desigualdades afectaba solamente a las derivadas de la cuna, es decir, a las diferencias estamentales propias de la época feudal. La mejor y más conocida manifestación de estos límites se encuentra en el sufragio político, que excluyó inicialmente, por doquier, a los no propietarios (sufragio censitario), las mujeres, los hombres de otras razas y los jóvenes, además de otros grupos menores. Que su ulterior extensión a estos sectores se llevara a cabo englobándolos en la lógica del mismo discurso que los había excluido es algo que muestra la potencialidad universalista de éste, pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas. Al fin y al cabo, no fue el desarrollo libre y espontáneo del discurso lo que trajo sin más la inclusión de dichos sectores en la esfera de los derechos ciudadanos, sino el conflicto político y social, que en ocasiones, con una dinámica revolucionaria, forzó la ampliación del ámbito del discurso y del orden político amparado por él" (op.cit.: 24).

(7)

3. La Revolución Francesa: el rol de los pobres y las mujeres

Desde las primeras jornadas del proceso que conocemos como Revolución Francesa, la presencia de las mujeres es fundamental y en muchos momentos, detonante de las acciones más profundas. Esto es una constante que, aun hoy, se mantiene. Y digo esto en homenaje explícito a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, a las mujeres que con su huelga de hambre inician la caída de la dictadura boliviana, a Rigoberta Menchú...

La novedad que posiblemente introduce la acción femenina en diversas jornadas revolucionarias del París de fines del siglo XVIII es su penetración en un espacio nuevo que se les resiste: el espacio de lo político. Espacio que fue construido por los hombres y para los hombres, y que fue reclamado por las mujeres.

Vamos a seguir algunos datos que aporta Domique Godineau en "Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias" (*Historia de las mujeres*, Tomo VII). En tanto surge una estructura organizativa, las mujeres son rechazadas en su seno; excluidas del cuerpo armado del pueblo, de sus órganos deliberativos.

El rechazo de las asambleas lleva a las mujeres a refugiarse en las tribunas abiertas al público.

Con respecto a las organizaciones revolucionarias, las mujeres no son aceptadas como miembros plenos (y siempre y cuando éstas fueran mixtas; las menos). Estas sociedades, en general, se radicalizan después de 1792 y actúan junto a los jacobinos.

En París aparecen dos clubes exclusivos de mujeres que actúan políticamente: la Sociedad Patriótica y de Beneficencia de las Amigas de la Verdad (que defiende el derecho al divorcio y los derechos de ciudadanía) y el Club de Ciudadanas Republicanas Revolucionarias, ambos prohibidos por la Convención, junto con todos los clubes de mujeres, en 1793. "No es posible que las mujeres ejerzan los derechos políticos", dijo el diputado Amar.

Otro punto de lucha fue la organización armada. En 1792, más de trescientas parisinas firman por su "derecho natural" a integrar la Guardia Nacional. Éste es un aspecto determinante de un derecho ciudadano; pero fueron rechazadas con un curioso argumento: "Cuidémonos de invertir el orden de la naturaleza", dice el presidente de la Asamblea. Es interesante destacar que, ante una división de trabajos y derechos entre los sexos, era difícil imaginar una democratización en este terreno. Más bien, el imaginario masculino tendía a suponer un "mundo al revés", donde las mujeres llevaran los pantalones y los hombres cuidaran del hogar.

Cuando se aprueba la Constitución de 1793, se lo hace por voto universal masculino. La protesta de las mujeres consistió en reunirse para votar, prestar juramento y dar a conocer su aprobación.

Vemos aquí la preocupación masculina de privar a las mujeres de los derechos de deliberar legislativamente, de sufragar e integrar los cuerpos populares armados. Sin embargo, se las seguirá llamando "ciudadanas". Ambigüedad que encierra el potencial de la lucha por otorgar verdadero sentido a este término.

Hay un episodio interesantísimo en setiembre de 1793, conocido como "la guerra de las escarapelas". Las mujeres *sans culottes* pretendían una ley pública que obligara a todas las mujeres a llevar la escarapela tricolor. ¡Esta acción implicaba el reconocimiento de hecho y el derecho a su rol de ciudadanas!.

Como comenta Dominique Godineau (op. cit.: 35), los hombres resistieron tenazmente esta pretensión: "Con la igualdad de derechos, las mujeres se convertirían en hombres de pelo corto, pantalones y pipa, que fumarían abiertamente. Por otra parte: ¿puede el poder compartirse entre los sexos? Para algunos, esto es completamente impensable, inimaginable. Sólo pueden concebir, con espanto muy comprensible, un intercambio de roles".

Una de las consecuencias de la Revolución Francesa, en el plano del pensamiento, es el surgimiento de la llamada "escuela reaccionaria", de la que José De Bonald y Edmund Burke son grandes repre-

sentantes. Es interesante, en esta reacción antipositivista, los argumentos esgrimidos.

De Bonald, en defensa de la "sociedad natural", ataca a la revolución por haberla subvertido. En esta sociedad natural, la mujer es súbdito y el hombre es poder. "¡Qué lección dan al universo las deplorables consecuencias de la debilidad del poder y del orgullo del súbdito! Al hacer brillar ante los ojos de la parte más débil de la sociedad los engañosos destellos de la libertad y de la igualdad, un genio malhechor solivianta a aquélla contra la autoridad legítima" (citado en Elizabeth G. Sledziewski: "Revolución Francesa. El giro", *Historia de las mujeres*, Tomo VII 43).

Burke, inglés, tiene un planteo similar. La Revolución ha instituido costumbres licenciosas, depravadas, groseras, salvajes, feroces. Ha liberado a las mujeres, ha relajado los vínculos del matrimonio y ha transgredido las leyes naturales de la distribución sexual de los roles; "este sistema (a través de la sucia equidad) ¡otorga a las mujeres el derecho de ser tan licenciosas como nosotros" (op. cit.: 43-44).

El reconocimiento de "ciudadanas" que se les dio a las mujeres en la Revolución Francesa abarca un conjunto importante de derechos y libertades civiles –el matrimonio como contrato, el divorcio, el reconocimiento de las mujeres a tener propiedades, ser testigos, contraer todo tipo de obligaciones, etcétera–. Pero se detiene, vacila, y finalmente retrocede ante los derechos políticos. Su ciudadanía se detiene en el límite de lo hogareño. Esta contradicción, como dijimos, fue el centro de las luchas femeninas.

Hay un muy interesante texto de una revolucionaria, Olympe de Gouges: *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* (1791). En él, la autora sostiene que la tiranía masculina es la matriz de todo tipo de desigualdad. Este escrito toma como modelo la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Denuncia que la pretendida universalidad de los derechos en realidad sólo atañe al sexo masculino. "La mujer tiene derecho a subir al cadalso; también debe tener el derecho de subir a la tribuna..." En 1793 es guillotinada.

Los pobres y la Revolución Francesa

Hemos visto, cómo los pobres estaban excluidos del concepto de humanidad y, por ende, de su futura pretensión a la ciudadanía. Veremos a continuación –siguiendo como guía a Henri Guillemin (1997)– cómo fueron tratados en la Revolución Francesa. Ya sabemos las opiniones de Voltaire: un país bien organizado es aquel donde "la minoría hace trabajar a la mayoría, es alimentada por ella, y la gobierna" (*Ensayos sobre las costumbres*, citado por Guillemin, op. cit.: 20).

Sin embargo, la presencia de los pobres es determinante para abrir a la burguesía el paso hacia el poder; es así como, una vez constituida la milicia burguesa, luego bautizada Guardia Nacional, se incorpora a los pobres a ese cuerpo, lo que produce la toma de la Bastilla. Un día después –el 15 de julio de 1789– el Ayuntamiento anuncia que pagará el sueldo de dos jornadas a quienes devuelvan el fusil que les fue entregado la víspera. Si bien esto depura de participación popular a la Guardia Nacional, no elimina definitivamente a los pobres de su seno. Se abre el tiempo del llamado "gran miedo", que hace decir, por ejemplo, a Madame de Staël (*Consideraciones*, 1816) que "los de la clase obrera se imaginaron que iban a poder sacudirse el yugo de la desigualdad de las fortunas" (op. cit.: 27).

La Fayette, comandante de la Guardia Nacional –y presunto autor del famoso *"honnêtes gen"*, refutado inmediatamente por Robespierre por *"les gens de rien"*, o sea, los ricos y los pobres–, tuvo una original idea: diseñó un uniforme azul y rojo, obligatorio para integrar la Guardia Nacional, cuyo costo era inaccesible para "la canalla".

Robespierre, una vez más, denuncia esta maniobra como la división de la nación en dos clases, una de las cuales poseerá las armas para reprimir a la otra.

De este modo, los pobres son expulsados del cuerpo armado; inmediatamente serán privados también del derecho a sufragar. Se establece el voto censitario, fijando los recursos que se debían poseer para poder votar y aquellos otros, más altos, para poder ser elegido. Esto dividió a la ciudadanía en "ciudadanos activos" y "ciudadanos pasivos".

Luego analizaremos, junto con Marx, la Declaración de los Derechos Humanos de 1793; pero adelantaremos las contradicciones establecidas ante el artículo 1º: "Todos los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos", con la afirmación de que la propiedad es inviolable y sagrada.

De este modo, el derecho de propiedad aparece como el más importante, alrededor del cual van a girar todos los aspectos referentes a la ciudadanía y sobre el que se dirimirá la lucha social. Tanto Robespierre como, más aún, Babeuf rechazan el derecho de propiedad, ya que comprenden que tiene que ver con la opresión de los ricos sobre los trabajadores.

Aunque no sea exactamente el tema central, antes de proseguir aclaremos que también las razas negras estaban excluidas de la ciudadanía, y ello fue así debido fundamentalmente a la presión de los propietarios cañeros franceses en Haití. Los negros antillanos permanecieron esclavos, condición que recién es abolida en 1794 por Robespierre en el Comité de Salvación Pública.

Esta situación lleva a razonar al abate Sieyes que la conversión de súbditos a ciudadanos no fue total; algunos van a ser más ciudadanos que otros.

Los acontecimientos políticos, la connivencia de la monarquía con las potencias extranjeras lleva a la constitución de la Comuna en 1792 (con Danton, Marat y Robespierre como dirigentes destacados) y a una insurrección popular que tiene como consecuencia la dimisión del rey, el sufragio universal y la admisión de los pobres en la Guardia Nacional.

Y tal como había aparecido la figura del "mundo al revés" cuando las mujeres intentaron hacer valer sus derechos ciudadanos, más aún se presenta esta imagen dada la situación descripta. ¡República y sufragio universal! ¡El pueblo armado!

En 1793 Robespierre propone que la nueva declaración sobre derechos humanos incluya la limitación al derecho de propiedad: "[...] es menester que la ley prohíba el uso del derecho de propiedad que atenta contra la vida o la dignidad de los seres humanos" (Guillemin, op. cit.: 90-91). Su petición fue rechazada; pero este debate sobre la propiedad continúa; es levantado luego por Babeuf y finalmente por las diversas corrientes socialistas.

En 1793, luego de este intento fallido, Robespierre hace aprobar el control estatal de precios de artículos de primera necesidad. Pero con la muerte de Robespierre en la guillotina (el 27 de julio de 1794) se suprime el control de precios y se proclama la Constitución de 1795, que se apoyó en una frase de Boissy d'Anglas: "Un país gobernado por los propietarios está en el orden natural".

Las ideas de Robespierre fueron desarrolladas y llevadas a su extremo por Babeuf, quien coloca a la propiedad como enemigo central a combatir. Reconocer que el derecho de propiedad es el de disponer de ella a voluntad, "es reconocer la ley del más fuerte" (Babeuf: Realismo y utopía en la revolución francesa, 1985; 136); "que el combate se centre sobre el famoso tema de esta igualdad propiamente dicha y sobre el de: propiedad" (op. cit.: 145); "[...] la tierra no es de nadie, sino que es de todos [...] todo lo que el individuo acapara más allá de lo que le es necesario para su alimentación, es un robo [...] por tanto es justo recuperarlo" (op. cit.: 140-142).

Como hemos recordado, la ola termidoriana lleva a Babeuf a la guillotina y culmina en Napoleón en 1799. Se suspende momentáneamente la idea de ciudadanía, pero será prontamente retomada por las corrientes socialistas.

4. Crítica de Marx

Karl Marx, en un trabajo de juventud (1843), realiza una crítica a Bruno Bauer. Dicha crítica lleva por título *Sobre la cuestión judía* y la parte que me resulta de interés es el análisis que realiza sobre la división entre hombre y ciudadano que realizaron los revolucionarios franceses (varios autores, *El marxismo y la cuestión judía*, 1965).

Allí analiza los "derechos humanos" desde un punto de vista histórico, como fruto de la lucha de los distintos sectores que componen la

sociedad: "[...] los derechos humanos bajo su forma auténtica, bajo la forma que les dieron sus descubridores [resaltado mío], los norteamericanos y franceses" (op. cit.: 35). Estos derechos aparecen bajo dos ropajes: uno es político (derechos que sólo pueden ejercerse en comunidad) y atañe a la ciudadanía: libertades políticas, derechos cívicos; otro es, digamos, filosófico, y aparece como "derechos del hombre": libertad de conciencia, por ejemplo.

¿Qué significa esta separación entre hombre y ciudadano? Contesta Marx: el hombre a que se refieren estos derechos es "sencillamente, el miembro de la sociedad burguesa" (op. cit.: 36).

Recordemos, como ya aclaró Fernández Enguita, que ese hombre, miembro de la sociedad burguesa, es el europeo blanco, rico, propietario, y único a quien cabe, en principio, el título de ciudadano.

Estos derechos del hombre son los del hombre egoísta, recortado como individuo contra la sociedad. Toma Marx la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Constitución más radical, la de 1793, que proclama como tales a la libertad –derecho de hacer lo que no dañe a otro–, la propiedad –derecho a disfrutar del patrimonio en forma privada, sin atender a los demás, independientemente de la sociedad–, la igualdad –la ley es igual para todos– y, por fin, la seguridad– "según el cual toda la sociedad existe solamente para garantizar a cada uno de sus miembros la conservación de su persona, de sus derechos y de su propiedad" (op. cit.: 39).

Estos derechos consideran al hombre como una unidad aislada y enfrentada al todo; no es que la libertad de cada uno se realiza en la libertad de todos, sino que en el otro encuentra su límite. La sociedad aparece como un marco externo a los individuos, como una limitación de su independencia originaria.

Aquí plantearé algunas consideraciones particulares que creo pueden desprenderse de este texto de Marx. Tanto el individuo de la sociedad civil es irreal como es irreal el ciudadano de la sociedad política en el Estado capitalista. Esta división implica la alienación del individuo de su ser social; la unión de estas dos partes, la solución de la contradicción

(su superación) es el socialismo. Allí aparece la sociedad humana como superación de la contradicción sociedad política-sociedad civil. El ser humano como superación de la contradicción individuo-ciudadano. La extensión de los derechos a la totalidad de la humanidad, ampliando el concepto de sociedad civil hasta que se anule a sí mismo en el concepto más amplio de sociedad humana, puede contener una extensión del concepto de ciudadano al de ciudadano de una sociedad humana. Humanidad coincidiría entonces con ciudadanía y creo que esta idea está en la base del planteo de Marx.

El hombre como auténtico hombre pasa a ser el ciudadano remitido a un futuro donde la contradicción encuentra su solución: ciudadano como ser humano.

5. Freire: educación y ciudadanía

> "[...](referencias a momentos y personas que me marcaron)
> una cierta camaradería con Cristo y con Marx;
> para susto de algunos cristianos y desconfianza
> de otros marxistas ingenuos".
>
> PAULO FREIRE, *La educación en la ciudad*

Me parece oportuno partir de un explícito reconocimiento a la profunda religiosidad de Freire; por un lado, porque el gran respeto que me merece me mueve a resaltar esta característica muy fuerte de su personalidad, que mantuvo con firmeza durante toda su vida; y por otro, porque creo que es una demostración elocuente de que "Cristo y Marx" no se excluyen necesariamente y, más aún, que pueden dar resultados de enorme interés.

Freire es una persona que ha vivido su vida en forma intensa, y que se movió lúcidamente en los debates que fueron signando su época. Señalo este aspecto porque podría mencionar que el concepto de "ciudadanía" aparece tardíamente; lo he registrado recién en *Pedagogía de la*

esperanza, primera edición en portugués de 1992: "Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía" (op. cit.: 38). Pero ello se debe a que este concepto recién entonces comienza a tomar un lugar central en los debates finiseculares de los educadores progresistas (y también de los "otros", como veremos más adelante).

Sin embargo, estoy seguro de no equivocarme si digo que desde sus primeros trabajos aparece una preocupación central por la ciudadanía, y por la importancia que en su construcción tiene la educación.

Para facilitar la exposición, me parece interesante hacer un recorrido por el pensamiento de Freire, dejando que él mismo nos guíe; tan. sólo introduciré, como criterio ordenador de las ideas, una sistematización de temas que nos permita arribar a las ideas expuestas desde diversos ángulos.

5.1 Bases filosóficas de la idea de ciudadanía

> "Todos los argumentos a favor de la legitimidad de mi lucha por una sociedad más personalizada tienen en mi fe su fundamentación profunda"
>
> PAULO FREIRE, *A la sombra de este árbol*

Aparece tempranamente una sólida formación filosófica cristiana, que toma consistencia alrededor del personalismo de Mounier y de los trabajos de T. de Chardin. Con respecto a los autores que influyeron en el pensamiento de Freire, es de destacar que existe una lista de su puño y letra con los libros que adquiría, que va de 1942 a 1955. A quien pueda interesarle, remito a la nota 27, p. 253, escrita por su segunda esposa, Ana María Araújo Freire, en *Cartas a Cristina* (1996: 253-255). En dicha lista no aparecen ni Marx, ni Gramsci, ni Fanon o el Che Guevara, que tanta influencia tuvieron en la formación de su pensamiento; aunque es muy probable que al menos Marx haya figurado en las lecturas previas a su tesis de Doctorado y Libre Docencia de 1959, que da lugar a su primera obra importante: *La educación como práctica de la libertad*.

Voy a intentar presentar un resumen del planteo filosófico de Freire siguiendo *Cartas a Cristina* (la carta 14), y mechando sus ideas con planteos surgidos en otros textos.

Los seres humanos somos seres mortales, nos dice Freire; y por tanto, inacabados. Esta situación, esta nota de incompletud genera en nosotros una vocación de ser más, y en ella, en su realización, consiste la afirmación de nuestra humanidad. Una eterna búsqueda de crecer, de ser más humanos, en un devenir eterno y dialéctico. Esta humanidad que me constituye y en la cual me constituyo, se desarrolla en la historia y en nuestros vínculos, nuestras relaciones. Se constituye como posibilidad; de allí nuestro rol activo, nuestra praxis. Porque es también una posibilidad su negación, dado que somos seres libres, que elegimos conscientemente.

En este proceso histórico de ser más, de humanización, consiste –y esto es una afirmación mía– la construcción social de la ciudadanía.

¿Cómo se realiza hoy esta vocación ontológica de ser más? A través de las formas democráticas y del constante perfeccionamiento histórico de la democracia. Estas formas democráticas que van perfeccionando la humanización, el ser más, se dan en procesos de creciente concientización. Esta toma de conciencia no se da en sujetos aislados, sino que sólo es posible cuando los seres humanos se relacionan entre sí y el mundo para transformarlo.

Hay –dice Freire– distintos niveles de toma de conciencia. Un nivel mágico, que es superado por un nivel crítico. Esta concientización me lleva a ser libre, dueño de mis actos, conocedor incluso de los límites objetivos que se presentan como obstáculos a este ser más colectivo: falta de libertades, hambre, opresión. Pero esta toma social de conciencia, punto clave del proceso de humanización, me abre la posibilidad de la acción transformadora a través del diálogo con los otros. En esta acción dialógica, que cumple con la vocación ontológica que está en la naturaleza humana, se va construyendo la ciudadanía.

Freire utiliza una categoría importante, que explica a la ciudadanía como devenir, que es el "inédito viable". ¿En qué consiste? Los seres humanos son conscientes, relativamente, de sus condicionamientos y su libertad. Encuentran obstáculos que se necesitan vencer. Esos obstáculos son llamados por Freire "situaciones límites". ¿Qué actitudes adoptar frente a estas barreras, a estas situaciones límite? Ellas pueden ser percibidas como imposibles de ser superadas; o pueden asumirse como que no quieren ser superadas; también, como posibles de ser sobrepasadas. En este caso, la situación límite es percibida en forma crítica; aparece como un desafío que llama a la acción. Un obstáculo que se convierte en "posibilidad". Aquí juega un rol central la esperanza, el sueño, la utopía. El obstáculo (la situación límite) debe percibirse en forma objetivada (incluso si está dentro de mí: debo tomar distancia epistemológica de él para poder percibirlo). Al ver el obstáculo, al percibirlo, lo siento como "problema". Esta percepción de la situación límite como problema la prioriza, la destaca del conjunto que integra; es así un "percibido destacado", objetivado. Este percibido destacado pasa a ser un "tema problema" y requiere que se lo enfrente para ser superado.

Freire llama "actos límite" a las acciones necesarias para romper las "situaciones límite". "Por tanto, los 'actos límite' se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en esa forma una postura decidida frente al mundo" (1998c: 194, nota de Ana María Araújo Freire).

En las situaciones límite se enfrentan dominantes y dominados. En una explicación que recuerda la dialéctica del amo y del esclavo (Hegel), los dominantes perciben estas situaciones límite como determinantes históricos; los dominados tienen la posibilidad –no la necesidad– de percibirlos como "tema problema", y ello los incitaría a moverse, a actuar en la búsqueda de la solución. La solución –la utopía– está en el "inédito viable", o sea en lo que aún no existe pero es posible; y en conseguirlo consiste la humanización, el proceso en que se construye la ciudadanía. La acción tiende a romper la frontera entre el ser y el ser más, y esto es también llamado proceso de liberación. El

inédito viable puede volverse algo concreto y existente por la praxis política. La concreción de un inédito viable nos hace más, nos humaniza, nos va constituyendo como ciudadanos, y nos permite percibir nuevos inéditos viables que en la situación anterior quizá ni siquiera se podían intuir. Y el proceso de construcción de la ciudadanía-humanización se comprende entonces como permanente devenir. Pero un devenir que no es una línea recta; admite fracasos y retrocesos. El futuro es sólo posible, no inexorable; pero este dato es el que nos permite asumirnos como seres verdaderamente libres.

Y reafirmando la visión cristiana de Freire (1997a: 155): "Así es como siempre entendí a Dios: una presencia en la historia que no me prohíbe hacerla sino que me empuja a favor de la transformación del mundo, con la que se restaura la humanidad de los explotados y de los débiles".

Quisiera aquí señalar, no como algo central pero sí como un aspecto presente, que esta idea de la "restauración de la humanidad" parece remitir a una primitiva humanidad perdida, quizás en el momento de la aparición de la opresión que aliena y deshumaniza. No está claro si esta humanidad está dada desde el principio de la creación como un dato que luego se pierde, apartándose del mandato divino, o es una conquista histórica.

Freire nos cuenta cómo, desde sus comienzos, tuvo el convencimiento de la necesidad de transformar el mundo; pero nos dice que "esta actitud era más una adivinanza, una intuición que un conocimiento cabal" (op. cit.). Esta "lucha por una sociedad más personalizada" tiene en la fe la fundamentación más profunda. Dice Freire: "la salvación implica la liberación, el compromiso en la lucha por ella. [...] El proceso de salvación no puede ser auténtico sin asumir la rebeldía" (op. cit.: 117).

Esta rebeldía implica la comprensión, la concientización de mi inacabamiento; ahí radica la utopía, la búsqueda permanente. Por ello, la comprensión religiosa del cuerpo humano en Freire no plantea que en él reside el pecado, sino que ese cuerpo es entendido como el templo de Dios, y es por ello que también es sagrado.

"No creo en ninguna búsqueda ni tampoco en ninguna lucha a favor de la igualdad de derechos, a favor de la superación de las injusticias, que no se base en el profundo respeto a la vocación para la humanización, para el ser más de mujeres y de hombres" (Freire, 1996b: 166). He aquí el sentido profundo de ciudadanía de Freire, cuyo contenido filosófico es necesario respetar: la vocación de ser más, de humanización.

Concepto de naturaleza en Freire

A pesar de los profundos rasgos religiosos del pensamiento de Freire, no aparece en él una idea esencialista de la naturaleza humana, sino, por el contrario, una concepción relacionista originada en Hegel y que luego va a ver confirmada con sus lecturas de Marx. Esta vocación de ser más es "una cualidad que los seres humanos han incorporado histórica y socialmente a su naturaleza" (Freire, 1996b: 166). El ser humano "gesta su naturaleza (no le viene meramente dada) en la propia historia, de la que necesariamente se forma sujeto y objeto" (Freire, 1998c: 93).

Los seres humanos viven *"haciendo su camino al andar"*, como diría Antonio Machado; existiendo, exponiéndose a riesgos. Y al hacer ese camino se construyen a sí mismos. Los otros animales no han sido capaces de transformar su vida biológica en existencia. Las diferencias entre los distintos seres humanos, "seres vivos, radicalmente distintos unos de las otras y unas de los otros" (op. cit.: 93), están en la base de la necesidad humana de inventar el concepto de igualdad, hoy también una cualidad incorporada a la naturaleza histórica y social humana. "Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil" (op. cit.).

Entre la permanente dialéctica de lo innato y lo adquirido, la naturaleza humana aprendió a trabajar, no con una cualidad ni con otra, sino con la relación entre ambas. Así va construyendo su propia naturaleza, que no está dada de una vez para siempre, que no es un *a priori* sino que se vive a través de la existencia. "Para mí, una persona politizada es la que pasó de la percepción de la vida como mero proceso biológico a

la percepción de la vida como proceso biográfico, histórico y colectivo" (1988: 123). Con palabras propias de Freire (1997a: 101): "He llamado la atención sobre la naturaleza humana que se constituye social e históricamente y no como un *a priori*".

Vimos en el epígrafe cómo Freire ha realizado una personal síntesis entre Cristo y Marx, que le valió críticas desde ambos lados. A ellos les contesta que quien se dice cristiano y discrimina a otra persona es un farsante; tal como lo es quien realiza la misma acción diciéndose progresista. La discriminación de clase, género o raza ataca a la democracia, que nos insta a ser tolerantes. Tolerantes con los diferentes, para poder combatir mejor a los antagónicos.

La libertad es un punto de partida del proceso de humanización; y es por ello que tampoco es algo dado, sino un derecho conquistado. A veces lo preservamos, a veces lo perdemos. Esta humanización, esta realización de la ciudadanía, no es –por ello mismo– inexorable. No está dada de antemano. Siempre es una posibilidad, y depende de nuestra acción. "El futuro es problemático y no inexorable" (1996b: 172). Lo que me mueve en el presente es la utopía de un futuro posible pero no seguro. Esa utopía es la ciudadanía en construcción, no individual sino social. Es el sueño que pretendo realizar luchando junto con otros; y la lucha es necesaria porque a ese sueño hay otros que lo obstaculizan. Esos otros son los opresores, los culpables de las injusticias del presente, de la negación de la ciudadanía a millones de personas.

¿Cómo construyo mi ciudadanía? Dando testimonio histórico de ella, a través de mi compromiso y de mi lucha junto a mis compañeros. Diciendo mi discurso, pero no sólo diciéndolo; encarnándolo en la lucha, que implica riesgos asumidos libremente.

La ciudadanía como devenir: el "inédito viable"

El "ser más" resume la idea de ciudadanía como devenir, como proceso o "duración"; como concepto-relación histórica, y no como sustancia acabada.

¿Cómo denomina Freire esta postura de comunión entre Cristo y Marx, de la cual evidentemente el punto de partida es Cristo?: radicalismo metafísico (1998b: 25).

5.2 La ética universal como componente de la ciudadanía humana

Un punto que me parece interesante destacar es la visión freiriana de la ética, y la posibilidad de una comparación con Marx.

No hay duda de que desde el punto de partida del pensamiento de Freire se asume una posición ética. La opción por los oprimidos es ética y, por ende, política. En Marx no todos estarían de acuerdo en verlo así. De hecho, hay teóricos que interpretan el marxismo como una escuela en la que toda actitud ética no tiene espacio, por entender la posición de Marx como una postura "científica" y no "utópica" en el sentido de imaginada, ideal e irrealizable. Desde ya que esto implica una cierta concepción de lo que es la ciencia, que no creo que Gramsci ni Marx podrían compartir. Creo que, en el fondo, es una temática muy propia del siglo XIX; decía Engels que el socialismo científico no es un invento de la cabeza de ningún genio; la tarea de la "cabeza" no es inventar soluciones sino encontrarlas en las propias contradicciones que la realidad ofrece.

Por ello, sostienen estos teóricos que Marx se cuidó mucho de realizar fundamentación ética alguna de sus posiciones. Sin embargo, no creo que las preocupaciones éticas estuviesen ausentes desde el inicio. Hasta creo que sería posible rastrearlas, sobre todo en los escritos del joven Marx. De todos modos, es una tarea muy atrayente pero que escapa totalmente al marco de este trabajo. La señalo tan sólo como una inquietud.

En cambio, en el caso de Freire la situación es absolutamente diferente; dado que el propio punto de partida de Freire es religioso y ético. Allí, en esa ética explícita en Freire e implícita en Marx, creo que reside el punto de contacto que tanto atrajo su atención. Y, por supuesto, una

posición ética que encuentra en Marx (y luego en Gramsci) fundamentos teórico-filosóficos, económicos, políticos y sociológicos que podían estar contenidos pero no desarrollados en sus primeras posturas personalistas.

Freire defiende lo que da en llamar "ética universal del ser humano"; y es una ética que preside todos los actos humanos, quizás especialmente la tarea docente, que fue en Freire una preocupación central.

Esta ética universal es parte de la naturaleza humana, y concuerda con la vocación ontológica de "ser más" de la que ya hablamos; esta naturaleza que es –también– histórica, "en proceso de estar siendo".

El ser humano, a través de la concientización y de la posibilidad de objetivarse a sí mismo, es una "presencia que se piensa a sí misma", que se "sabe", se "conoce" e interviene en la transformación de la realidad y en su propia transformación. Este ser humano, en tanto más humano más consciente, y en tanto más consciente más libre, decide. En esta opción, que es una de sus capacidades, se sostiene su naturaleza ética. Si no pudiera optar, si sus acciones fueran todas determinadas, no tendría sentido hablar de ética. "Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo" –dice Freire (1998b: 20)–, y concluye: "si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo, y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética" (op. cit.).

Somos, en tanto humanos, seres condicionados pero no determinados. Esta incompletud, por otra parte, me permite la posibilidad de la educación.

En este punto me parece interesante una conclusión, que está –creo– en un todo de acuerdo con el pensamiento de Freire: el mecanicismo materialista del stalinismo niega la libertad (pues todo está determinado y el futuro será inexorablemente socialista) y, por tanto, niega la ética. La ciudadanía sería una consecuencia inevitable y no una posibilidad a conquistar; pero eso mismo la invalida como verdadera ciudadanía tanto en la concepción de Freire como en la de Marx.

5.3 Concepción totalizadora de la ciudadanía

Esta idea de ciudadanía como búsqueda permanente e inacabable de la completud humana incluye como una conclusión lógica la idea de que esta humanización –en que consiste el proceso de construcción de la ciudadanía– está inserta en el ser humano como totalidad biológico-social.

Es así como, de las múltiples críticas que desarrolla Freire hacia el capitalismo, una considerable porción de ellas tiene que ver con su carácter alienante: "[...] la sociedad burguesa capitalista inventó los especialistas [...] aquéllos que saben solamente de un momento de un acto, pero que no tienen una visión de la totalidad" (Torres, 1988: 75). Esta especialización, negadora de la esencia totalizadora que se desarrollaría en el proceso de humanización, nos asemeja a los animales. Es, al respecto, muy interesante una nota al pie en *La educación como práctica de la libertad*, en la cual Freire cita a Jacques Maritain:

> "Si estamos de acuerdo en que el animal es un especialista, especialista perfecto, ya que toda su capacidad de conocer está limitada a ejecutar una función determinadísima, habremos de concluir con un programa de educación que aspire sólo a formas especializadas cada vez más perfectas en dominios cada vez más especializados, e incapaz de dar un juicio sobre un asunto cualquiera que estuviese fuera de la materia de su especialización, lo que conduciría, sin duda, a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana" (op. cit.: 94, nota).

Nos detenemos en esta diferencia entre animales y ser humano; allí encontramos varias ideas a desarrollar. Digamos, en principio, que el ser humano es capaz de realizar una operación dialéctica que lo diferencia del animal: la "ad-miración" como objetivación del "no-yo". Esta operación pone al ser humano en condiciones de comprender su "no-yo". Todo acto de conocimiento implica la "ad-miración" del objeto a conocer. Dado que el objeto es infinito en sus relaciones, y entonces el no-conocimiento es siempre completo, el ser humano no sólo "ad-mira" al objeto sino que "re-admira" su anterior "ad-miración". De este modo se pueden superar los errores y limitaciones de nuestras anteriores "ad-miraciones". Este acto permanente de conocer está ligado, por supuesto, al proceso de humanización como totalidad a perseguir en forma permanente. Un equívoco muy frecuente, sobre el que muchas veces nos alerta Paulo Freire, es no ver la realidad como totalidad sino, ingenuamente, parcelarla. Es común que, incluso los profesionales serios, se dejen envolver por una "visión focalista de los problemas y no en tanto dimensiones de una totalidad" (Freire, 1971: 184).

En este sentido, de la fragmentación que aparece en una conciencia ingenua, que no es aún capaz de percibir las interrelaciones, se pasa a una visión totalizante. Porque la existencia no es un fragmento, aunque a veces se la sienta de esa forma; "la experiencia existencial es un todo. Al aclarar alguna de sus facetas y percibir la interrelación de la misma con otras, los educandos tienden a reemplazar una visión fragmentada de la realidad por una visión total" (Freire, 1985a: 73).

La pérdida de una comprensión totalizadora está en la raíz del problema de la alienación, tan extensamente elaborado por Marx. Y aquí tenemos una cuestión absolutamente relacionada con la alienación, que es el extrañamiento que sufre el trabajador asalariado con respecto a la propiedad del producto de su trabajo. Dicen los obispos del Tercer Mundo, citado en *Pedagogía del oprimido* (1971: 242): "[...] si los trabajadores no alcanzan, de algún modo, a ser propietarios de su trabajo, todas las reformas estructurales serán ineficientes". El trabajo forma parte de la persona humana, y esta persona no puede venderse. La transformación real que Freire pregona es una transformación que abarca la totalidad, humanizándola, constituyendo en ese proceso la ciudadanía.

Aquí conectamos nuevamente con la diferencia entre ser humano y animal, y Freire nos remite ahora a Marx: "Hay una distinción fundamental entre la relación del hombre con el mundo y los contactos de los animales con él: sólo el hombre trabaja" (Freire, 1975: 61). Ésta es una conclusión de Marx, derivada por él de Hegel, y que supera el

planteo aristotélico del hombre como animal político. Y sigue Freire citando a continuación el famoso ejemplo de Marx de las abejas, que por más perfecta que hagan su miel o construyan su panal, siempre realizan sus operaciones de manera similar; el ser humano tiene previamente la idea, y va transformando el mundo con su acción, que en este caso es creación y no repetición; por ello, es trabajo.

5.4 El trabajo como parte de la construcción de la ciudadanía

Dijimos entonces que el trabajo diferencia al hombre del animal. Será entonces una nota tan importante que, evidentemente, su vinculación al concepto de ciudadanía debe ser muy estrecho. Pero el trabajo, parte esencial de la humanización, aparece alienado y expropiado en el capitalismo, con un poder político que defiende en general las condiciones de explotación.

Llegado a este punto, el pensamiento de Freire se nutre fundamentalmente de ideas de Marx. Hay que reinventar el poder y hay que reinventar la producción. El pueblo debe definir qué se produce, para qué y para quiénes. La idea de planificación económica gana espacio.

Porque: ¿qué ciudadanía es aquella que priva de un mínimo de bienestar a la amplísima mayoría de la población? Uno es ciudadano en tanto su vida no esté "vinculada a la esclavitud de su trabajo, que implica, verdaderamente, la esclavitud de su persona [...] los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean con su trabajo transformador [...]. La realización de los hombres en tanto tales radica, pues, en la construcción de este mundo" (Freire, 1971: 189).

Es así como el trabajo alienado pasa a ser lo contrario de la construcción de un mundo humano; ya no aparece como un quehacer vinculado al proceso de conquista de la ciudadanía y se convierte en un instrumento de cosificación.

La construcción de la ciudadanía va permitiendo que los seres humanos sean activos transformadores de su realidad, posibilidad que es

permitida por su trabajo creador en tanto trabajo concreto y no trabajo abstracto.

Paulo Freire (1998b: 98) lo dice con su claridad y sencillez habituales, de la siguiente manera: "El obrero necesita inventar a partir del propio trabajo su ciudadanía, pues ésta no se construye solamente con su eficiencia técnica sino también con su lucha política a favor de la recreación de la sociedad injusta, para que ceda su lugar a otra menos injusta y más humana".

5.5 La negación de la ciudadanía

La construcción de la ciudadanía tiene en Freire una permanente vinculación a una serie de derechos humanos: a comer, a vestir, a dormir; a participar de la creación y dirección de la vida colectiva; al conocimiento, que tiene que ver con dos cosas: conocer mejor lo que ya se sabe (diría Gramsci: la crítica del sentido común) y también con producir nuevo conocimiento.

El capitalismo niega estos derechos, y niega, por tanto, una verdadera ciudadanía de la mayoría absoluta de la población. Los niega por una razón estructural, que está en la base de su mismo ser: la alienación del trabajo. Ésta es la causa fundamental de negación de la ciudadanía, causa que no puede removerse sin una destrucción del propio modo de producción capitalista. En el capitalismo las mayorías ven trabado "el derecho a participar conscientemente en la transformación sociohistórica de su propia sociedad, porque su trabajo no les pertenece" (Freire, 1985a: 70).

Sigue Freire, más adelante, y en un tono muy similar al de Marx: la alienación implica el antagonismo de clases, resultado del propio sistema. "Al convertir el trabajo en una mercancía, el sistema genera a aquellos que lo venden y aquellos que lo compran" (op. cit.: 144). Y esta contradicción no es puramente moral: es total. Social, económica, humana. Es el propio sistema el que habla en nombre de la ciudadanía y la niega en la realidad. La ciudadanía, podría decirse, consiste en recuperar el trabajo; ser sujetos de la historia.

17

Es preciso denunciar y a la vez anunciar. Denunciar la situación deshumanizadora del presente, lo que hace necesaria su comprensión científica; anunciar su transformación, porque la esperanza y la utopía están presentes, y requieren de una teoría de acción transformadora. Denunciar un sistema que "puede convivir con más de 1.000 millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza", según recogen documentos del propio Banco Mundial. Denunciar un sistema "que duerme en paz con la presencia de un número de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle" (Freire, 1998c: 90); denunciar un sistema que mata anualmente a 30 millones de niños menores de cinco años; denunciar un sistema que limita permanentemente la libertad, negando la ciudadanía a miles de millones de personas. Y anunciar la libertad, "que es una conquista y no una donación" (Freire, 1971: 43). Anunciar la búsqueda permanente del ser más, de la humanización; anunciar el compromiso total con la construcción de una ciudadanía que barra con todos los obstáculos denunciados. Esta conquista de la ciudadanía se puede comparar a un parto; un parto doloroso. "El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos" (Freire, 1971: 45).

La ciudadanía es vista así como una práctica de la libertad. La historia "es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles" (Freire, 1996a: 39).

La "liberación" aparece de este modo como la tarea principal a afrontar. La "libertad" es entendida por Freire como una nota de la naturaleza humana; la liberación es lograr que esa libertad pueda expresarse y realizarse. Esta idea de liberación implica la tarea de inventar una libertad aún no permitida; en esta acción consiste la construcción del proceso de ciudadanía. Ser ciudadano, asumir mi condición de ciudadano, me permite moverme lúcidamente en el mundo.

Cuando hablamos de la libertad, Freire nos recuerda permanentemente que ella no existe si no es acompañada, en la práctica, por una rigurosa responsabilidad.

5.6 El postmodernismo progresista en Freire

A principios de los años 90, y como hombre pleno de su época, Freire entra en la discusión que plantea la crisis del modernismo. Aquí creo visualizar una influencia de teóricos como André Giroux, con el cual mantiene estrechos contactos, al punto que éste prologa alguno de sus trabajos, como por ejemplo *La naturaleza política de la educación* (1985).

Una breve reflexión nos recuerda que los temas centrales del modernismo fueron la razón, la idea de totalidad y la idea de progreso; envueltos estos pensamientos en formas eurocentristas y elitistas.

Es evidente que tanto el eurocentrismo como el elitismo (masculinista, entre otras cosas) son rechazados por Freire desde el inicio; pero lo que más lo acerca al postmodernismo finisecular es su negación del progreso como un dato inevitable de la historia.

Veamos este tema siguiendo al propio Freire (1998c: 92). Discutiendo las consecuencias que preveía del derrumbe del llamado "socialismo real", dice: "Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban modernos y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos posmodernamente menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente postmodernos".

Aquí encontramos dos ideas:

1) abandonar la seguridad de antiguas certezas no tan bien fundamentadas, ni menos corroboradas por la experiencia histórica;
2) existe un postmodernismo progresista al que Freire adhiere; por tanto, existe también un postmodernismo retrógrado, al que combate.

¿Cuáles son esas certezas? Básicamente, la suposición –que surge de cierto marxismo, y de cuya responsabilidad el propio Marx tiene algo de culpa– de que el futuro es inexorable; la idea de que, pese a quien pese, la humanidad avanza hacia el socialismo. Freire rechaza con mucha fuerza esta certeza como falsa, pero sobre todo, como desmovilizadora. Este supuesto destino histórico predeterminado contraría todo el humanismo de Freire, y creo yo que también lo hace con el humanismo profundo de Marx (que justo es reconocerlo, en algunos escritos aparece signado por un cierto positivismo negado en otros textos más importantes, en los que afirma la dialéctica como método).

El ser humano, dice Freire, se va haciendo a sí mismo y a su mundo en un permanente devenir, que es su humanización, la construcción de su ciudadanía. Pero para ello debe asumir su libertad, su eticidad, que surge de la conciencia de sí y del mundo; y de la posibilidad de actuar afirmando su humanización o, por el contrario, negándola.

La conciencia, la eticidad y la libertad nos muestran un futuro posible, soñado por la utopía que expresa el inédito viable; pero conquistable por la praxis. Siempre que supongamos que el futuro ya nos es dado, no existe lugar para la utopía, "es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la esperanza" (Freire, 1998c: 88).

Existe cierto "modernismo" en algunos sectores de las clases dominantes, que los vuelve más abiertos a algunas prácticas democráticas; pero si bien esta circunstancia es favorable a los sectores populares, que deben bregar por ampliar esos espacios, no debe hacernos albergar la falsa esperanza de que las clases dominantes modifiquen su propia naturaleza de clase. Existe otro "modernismo" de los neoliberales, que por más que quieran no pueden negar la realidad de la existencia de las clases: "Los discursos neoliberales, llenos de 'modernidad', no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas" (Freire, 1998c: 89).

Vayamos ahora al segundo punto: la existencia de un posmodernismo regresivo. En este caso, el concepto al que vamos a hacer referencia

es la idea moderna de totalidad. Ciertas posiciones llamadas postmodernas tienden a suponer que la totalidad es producto de la suposición de los pensadores modernos; y no existiría entonces una única realidad, que –como sostiene el modernismo– percibimos fragmentada por lo inseguro de nuestros conocimientos, pero que en sus múltiples relaciones guiaría al espíritu para tratar de captar la completud (tarea imposible, pero desafío permanente de perfeccionamiento que está en la raíz misma de la posibilidad de humanización); según la crítica de este sector postmodernamente regresivo, la realidad consistiría precisamente en esos fragmentos; y la realidad fragmentada, no relacionada en un todo, se vuelve significativa en sí misma, en su propio aislamiento; pero ese sentido de fragmento, en sí completo, quita el verdadero sentido de posibilidad, de utopía y de acción transformadora.

La "historia en migajas", propia de cierto desencantamiento intelectual con las certezas del marxismo mecanicista, se presenta tan reaccionaria como aquél, dado que coinciden –uno por afirmar la inexorabilidad del futuro, y el otro por negar la propia idea del devenir– en suponer una idea de ser humano pasivo, no transformador, imposibilitado de ejercer su libertad y, por ende, su ciudadanía.

Los seres humanos, al faltar una comprensión crítica de la totalidad en que viven, al captarla en pedazos, que "no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad (y por ello) no pueden conocerla" (Freire, 1971: 128), no pueden tampoco asumir su eticidad y ser sujetos de la historia.

Los seres humanos construyen su ciudadanía como sujetos de su propia historicidad, convirtiéndose en "hombres que se liberan a sí mismos" (Freire, 1985a: 69); ser sujetos es una posibilidad que se constituye basándose, en primera instancia, en la comprensión –a través de la admiración– de la realidad de sometimiento, deshumanización y negación de la ciudadanía. El principio de la acción de construcción de la ciudadanía es la acción de intentar la liberación, en lucha del conjunto de los no-ciudadanos por humanizarse.

18

Freire cita a Marx: "Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos [...]. Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando para ser sujetos necesitamos sin duda dirigirnos críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas" (op. cit.: 195).

5.7 Ciudadanía, democracia y socialismo

La construcción de la ciudadanía se da a través del proceso histórico; y dicho proceso consiste en la remoción de los obstáculos que privan de derechos a la más amplia mayoría de la población. En el presente, dichos obstáculos son causados fundamentalmente por las relaciones capitalistas de producción.

Ya hemos citado a Freire cuando sostiene que "la ciudadanía es una invención social que exige un saber político que se gesta en la práctica de reflexionar sobre ella" (1996b: 131). Es un proceso que se construye en la praxis, y es permanente e inacabado. Hoy las banderas del capitalismo son levantadas por los neoliberales, que hablan de que ya no existen clases, ni luchas ni ideologías, porque no hay historia. Sólo queda un presente, determinado por el mercado; y surge una nueva idea de ciudadanía: se es ciudadano en función del mercado, y la ciudadanía consiste en participar de él. Al respecto, dice Freire (1998b: 96): "Para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado". El mercado propone un modelo de ciudadano que es la negación de la utopía humanista.

El neoliberalismo, en realidad, niega la ciudadanía a las grandes masas populares, a las que se les prohíbe ser.

Hoy los ex marxistas conversos (que son los peores, los más fanáticos reaccionarios), renegando de su falaz idea del socialismo, dicen que hay que luchar por la democracia; de esa forma, contraponen (como siempre lo han hecho) democracia a socialismo; suponen que la democracia es posesión exclusiva de la burguesía. Sin embargo, la idea de democracia no niega, sino que comprende, incluye, la de socialismo. El socialismo es la realización de la democracia. Con palabras de Freire (1996b: 132): "Siendo radical y sustantivamente demócrata, soy socialista".

La utopía, el sueño que alimenta la lucha, "es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyen las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo, es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo es una farsa" (Freire, 1996a: 29).

La llamada "democracia liberal" es falsamente democrática, pues –por ejemplo– da explicaciones naturales (el clima, los genes, etcétera) para el dolor de miles de millones de personas. Es por ello que "no existe humanización sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases, puesto que en ésta toda humanización es imposible" (Freire, 1985a: 144).

Repitamos esta idea nuevamente, por si quedaran dudas: la verdadera democracia es opuesta a lo que los liberales llaman democracia. Freire la llama sustantividad democrática: "Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista. Ninguna" (Torres, 1988: 61).

Al respecto, Rosa María Torres anota a pie de página que la idea de democracia, presente desde el inicio, fue evolucionando y enriqueciéndose en Freire hasta llegar a la total coincidencia con la idea de socialismo.

Es muy fuerte la influencia del pensamiento de Marx y de Gramsci en Freire. Dado que en el apartado siguiente me ocuparé de cotejarlo con el pensador turinés, voy a tomar ahora una idea central en Marx: la lucha de clases en la construcción del socialismo.

En Freire, algunos escritos parecen subsumir todas las contradicciones en la categoría de "oprimido", y aquí aparece claramente la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo: la acción de los oprimidos en lucha por la liberación, a la vez que los humaniza y libera también humaniza

y libera al opresor, al destruir la relación que engendra la negación de la naturaleza humana.

En los textos últimos de Freire hay una reafirmación –muy ligada a la importancia que adquiere el pensamiento de Marx en Freire– de la centralidad del antagonismo de clases.

Deja entrever que la superación de la discriminación de género y raza puede darse, lógicamente manteniendo las diferencias de sexo y étnicas; pero las diferencias de clase no pueden superarse salvo con la desaparición de esas mismas diferencias. Por esta razón, la diferencia más importante en el modo de producción capitalista es la que tiene más peso en la determinación. Pero aún hay más: el clasismo se halla oculto, ejerciendo su fuerza, en las relaciones de género y raza. Freire (1997a: 92) lo dice así: "Si estoy seguro de que el único prejuicio que puede ser completamente explicado por el análisis de la lucha de clases es el clasista, sé también que el factor clase se halla escondido tanto en la discriminación racial como en la sexual. No podemos reducir todos los prejuicios a la explicación clasista, pero no podemos prescindir de ella para comprender los distintos tipos de discriminación".

5.8 El conocimiento: modelos deterministas y posibilistas

Freire es, ante todo, un gran educador popular, con una sólida fundamentación acerca del proceso educativo. Dicha fundamentación se sostiene desde una filosofía que debe muchos de sus argumentos al materialismo dialéctico. En varios de sus escritos hay referencias a Adam Schaff, quien, tal como ha sido expuesto en el capítulo III, analiza epistemológicamente los diversos modelos que explican el proceso de conocimiento. Allí se mencionan tres teorías: teoría mecanicista del reflejo, teoría idealista y teoría dialéctica del reflejo.

Freire, en *¿Extensión o comunicación?*, desarrolla en la última parte un capítulo titulado "La educación como una situación gnoseológica". Aquí plantea que es una actividad propia del ser humano estar

permanentemente en contacto con el mundo. En esta relación, la subjetividad toma cuerpo en la objetividad y constituye, con ella, "una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar, y viceversa. Por esto las explicaciones subjetivistas y objetivistas rompen esta dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprenderlo. Ambas carecen de sentido teleológico" (op. cit.: 85).

De esta manera, claramente, Freire se identifica con el modelo que llamamos "teoría dialéctica del reflejo".

El error del subjetivismo idealista es suponer la omnipotencia de la voluntad; pero el objetivismo mecanicista niega el peso de la actividad humana, suponiendo que la realidad en *sí misma* se desenvuelve convirtiendo en meros objetos a los seres humanos.

Es así como estas dos formas erróneas de entender en qué consiste el proceso de conocimiento, generan ideas equivocadas acerca de la educación.

Basándose en el idealismo, que niega en sus versiones más extremas toda realidad concreta y objetiva, supongo que la propia conciencia es la creadora de la realidad concreta. Por tanto, voy a suponer que las ideas –separadas de la realidad– gobiernan el mundo: "[...] el mundo se reduce a una caprichosa creación de la conciencia" (Freire, 1975: 58).

La educación que se basara en esta concepción idealista del conocimiento pecaría de suponer que con ella sola, con la educación, bastaría para que el mundo se transformase. Dado que la conciencia crea la realidad, al tener conciencia de los problemas, de la opresión y su injusticia, mágicamente éstos desaparecerían. No sería preciso que el ser humano desarrollase una acción transformadora. Éste es el error de ingenuidad en que caen quienes parten de una visión idealista del conocimiento: absolutizar la potencia de la voluntad, que desconocería sus limitaciones estructurales (témporo-espaciales, históricas) y que podría hacer todo. Podría decirse que, para esta concepción, "querer es poder".

En este sentido, Freire asume una autocrítica con respecto a sus primeros trabajos (su tesis universitaria y *La educación como práctica de la*

21

libertad); dice textualmente: "Reconozco deslices en el sentido de privilegiar la conciencia" (1998c: 98), o sea, una cierta posición idealista.

¿Qué consecuencia traería aparejada a la educación una concepción mecanicista del conocimiento? Esta posición niega prácticamente la acción humana, la voluntad y la conciencia. La transformación de la realidad seguiría determinaciones necesarias, y el ser humano estaría preso en ellas. Aquí hay una priorización del objeto, el mundo sin el hombre. No existiría la historia como posibilidad, como devenir dialéctico del ser humano en el mundo, sino como inexorabilidad.

Una posición mecanicista, "groseramente materialista" (no dialéctica), niega la posibilidad de la conciencia que se piensa a sí misma, que sueña, compara, evalúa, valora, decide. Que es libre y que opta con responsabilidad por su libertad. Negar la conciencia es negar la ética, y de allí la consecuencia inevitable es la negación de la ciudadanía como una posibilidad a conquistar. Asumir mecanicistamente la inexorabilidad del progreso de la historia es suponer que el futuro –como plantea el seudomarxismo stalinista– ya está escrito. La ciudadanía es un dato, no una posibilidad. La acción humana carece de la presencia de una voluntad que, conscientemente, elige.

En este sentido, la educación aparece vista como la "transmisión" de los contenidos, no a través de la acción dialógica, sino de la autoridad de quien sabe porque es dueño del saber.

Esta posición supone que existen sabios e ignorantes; civilizados y bárbaros. El conocimiento aparece como una imposición; como una manipulación sobre el educando.

Tan autoritario es aquel docente que intenta "transferir" sus conocimientos con "comunicados", llenando de contenidos el vacío previo del educando, como aquel otro que, "respetuoso" del saber ingenuo, no interviene sobre él para someterlo a la crítica. Retomaremos esta idea cuando comparemos a Freire con Gramsci.

Una comprensión dialéctica del conocimiento muestra que el ser humano interactúa con la realidad y ejerce sobre ella una praxis transformadora del mundo y, a su vez, de sí mismo. El ser humano no puede entenderse como un ente aislado, sino como un sujeto social, "la totalidad de las relaciones que lo constituyen". Sin ser humano entendido socialmente en relación con el mundo no existe la posibilidad de pensar la historia. La historia está hecha por los hombres, que al hacerla se van construyendo ellos mismos. El quehacer educativo, como toda acción humana, es histórico.

"La educación, que para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por tanto, manipular. Una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres cuando actúan, cuando trabajan" (Freire, 1973: 87). Esta concientización, que se da en la praxis, jamás puede ser neutra. Jamás la educación puede ser neutra.

El futuro aparece así como la posibilidad que ofrece el presente: hay que construirlo; claro que no en forma voluntarista puramente; nuestra voluntad sólo es eficaz en el marco de las posibilidades. Pero entre las posibilidades está la "utopía" que orienta la acción transformadora. La conciencia no fabrica la realidad, pero no es tampoco su mero reflejo. Aquí radica la importancia de la educación "como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos..." (Freire, 1998c: 97-98).

"¿Qué es la libertad?", se preguntaba Lenin. Y se respondía: "Es la conciencia de la necesidad". Esto es: la conciencia de los límites en que me puedo mover, para transformar la realidad. Pero, al transformarla, también muevo los propios límites: lo imposible del presente se me convierte en la posibilidad del futuro.

5.9 La educación y la construcción de la ciudadanía

Ubicada la educación como praxis transformadora, en el marco de la concepción dialéctica del conocimiento, aparece la cuestión de la educación en la sociedad de clases. Y si bien Freire reconoce el carácter reproductivista de la educación ("la educación sistemática se constituye para reproducir el poder en el poder", Torres, 1988: 73), este carácter

no la agota. Aquí Freire supera la visión de los reproductivistas del '70 (Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles, Gintis, etcétera), pues sostiene que "esta tarea no agota el papel de la escuela. Dentro de la escuela hay otra tarea importante que es precisamente la de contradecir esa otra tarea. Y ello, en una sociedad burguesa, sólo puede ser asumido y desarrollado por aquéllos que se oponen a la preservación de la sociedad burguesa [...]; dentro del espacio escolar existe la posibilidad de asumir el rol de desmitificar la reproducción ideológica" (op. cit.: 73).

Es función entonces de esta educación transformadora colaborar en la preparación de una nueva sociedad, a través de la construcción de la ciudadanía que nos vuelve cada vez más humanos. La educación, concebida de este modo, es un proceso constante de liberación.

El educador popular asume plenamente una tarea política, porque la acción educativa es una acción política. Partiendo del respeto total al educando, debe, sin embargo, desafiarlo a convencerse de la verdad de aquello que el educador asume como verdad. ¿Cómo no va a creer el educador popular en la verdad de las cosas de que habla? ¿Y cómo no va a pretender convencer de esa verdad a los educandos? Dice Freire: "[...] es ahí exactamente que el aspecto político se destaca en la práctica pedagógica. El educador, en cuanto trata de convencer al educando, está en busca de lo que yo llamaría victoria de los valores políticos de los que está imbuido. La victoria de esos valores corresponde, para el educador, en la transformación de la práctica política del educando, que pasa a insertarse frente a la realidad como un militante político" (1988: 136). Es importante "convencer", en esta concepción de la educación como instrumento de construcción de la ciudadanía. Pero convencer no es imponer; porque es central el radical respeto por el educando. Aquí aparece una diferencia de Freire con Saviani: para Freire, esta tarea de convencer es política; para Saviani, lo específico de lo político es el vencer.

Quizá la diferencia se vincule al hecho de que Freire plantea el convencer como pedagogía que pretende colaborar en la organización de los sectores populares; pero en el antagónico hay –y Freire lo destaca– enfrentamiento. Resalta incluso como virtud popular la tolerancia con

lo diferente para poder enfrentar lo antagónico. Y contra lo antagónico no cabe convencer, sino vencer. Lo específicamente político (también de acuerdo con Marx) es la aplicación de la violencia.

La preocupación de Freire con respecto al vínculo entre la educación y la ciudadanía se encuentra ya en sus primeros escritos. Veamos, por ejemplo: "Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental, en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de sus pensamientos" (1998a: 102).

La educación aparece como una experiencia de decisión, de ruptura con la ingenuidad, de pensar correctamente, de conocimiento crítico. "La educación popular y democrática [...] persigue la comprensión de los hechos y de la realidad en la complejidad de sus relaciones" (1996b: 130).

El educando es visto como activo participante del proceso educativo; no es un receptor pasivo, lo que resultaría si aplicáramos el modelo mecanicista. No es un recipiente vacío que el profesor debe llenar; no: la presencia del educando, especialmente del que integra las clases populares, es condición esencial de que el proceso mismo pueda llevarse a cabo: "La educación popular [...] reconoce la presencia de las clases populares como un sine qua non para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida en que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica" (Freire, 1996a: 114).

De este modo, tanto el analfabetismo como la escuela que expulsa sus alumnos son obstáculos en la conquista de la ciudadanía.

Ser analfabeto no es el simple desconocimiento de la técnica de decodificación de un texto; alfabetizarse consiste en comprender el mundo para nombrarlo y, con nuestra acción, transformarlo en un mundo mejor. El silencio, o la voz ilusoria de los que nombran al mundo tal como lo ven los dominantes, debe dejar lugar al aprendizaje de la verdadera palabra: la ciudadanía es un proceso en el que conquistamos el derecho a tener nuestra verdadera voz:

23

> Conquistando el derecho a decir su palabra, el derecho a ser él mismo, asumiendo la dirección de su propio destino, el Tercer Mundo creará las condiciones actualmente no existentes, para que aquellos que hoy tratan de seguir silenciándolo, acepten la necesidad de entrar en diálogo con él" (Freire, 1975: 14).
>
> ¿Qué significa ser verdaderamente un educando? Asumirse "como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica reconocer" (Freire, 1998c: 44).

Por esta razón Freire retoma en muchos de sus escritos la idea central de que la educación no es una práctica neutra. El educador popular debe ser coherente: debe decir una cosa y hacer lo que dice. Si como educador popular lucho por una educación que concientice en el proceso de conquistar la ciudadanía, mi vida debe ser la práctica de esa lucha liberadora. No puedo como educador imponer, pero tampoco debo callar ante un error del educando. No debo someter al educando a mis ideas, pero tampoco debo callarlas; antes bien, debo defenderlas como verdades en las que creo y que son las que dan sentido a mi práctica educativa. La educación no es neutra, es una práctica política, y requiere una actitud ética. La educación es, por su propia naturaleza, directiva y política; "[...] la lectura y la escritura de las palabras pasan por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo, es científica, política y pedagógicamente manca" (Freire, 1998c: 75).

Retomo una idea anterior, también de gran importancia: la lectura del mundo es previa a la lectura de la palabra. Esto significa que los sectores populares van construyendo, con su práctica, con su trabajo y su resistencia, con su perseverancia en ser, un sentido común a través del cual realizan su "lectura" del mundo. Esta lectura ingenua, que a veces esconde la presencia de la voz de los sectores dominantes, en cierto modo encierra verdades que han permitido la supervivencia, aun en las más escandalosas situaciones de ausencia de ciudadanía.

El educador popular debe cuidar muy bien conocer ese saber popular de sentido común; porque en él consistirá la base para desarrollar el saber crítico. Será el punto de partida; el "saber ingenuo" que, criticado, profundizado, permite una comprensión superior del mundo.

¿Qué es la educación popular? Es "sobre todo el proceso permanente de reflejar la militancia; reflejar, por lo tanto, su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios" (Freire, 1996a: 32).

Quiero tomar, como cierre de este apartado, una idea medular: el proceso de construcción de la ciudadanía, como praxis, tiene un momento de concientización; pero no es mera concientización. No existe la concientización como contemplación de la realidad. Con palabras del propio Freire: "Si no se da una transformación radical de las estructuras de la sociedad que explican la situación objetiva en la que se encuentran los campesinos, ellos seguirán igual, explotados de la misma forma, por más que muchos de ellos hayan incluso alcanzado la razón de ser de su propia realidad. Y es que un develamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido" (Freire: "Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire, Ginebra", 1973, en Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, pp. 32-33).

"La concientización no puede detenerse en la etapa de develamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del develamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad" (op. cit.: 86).

Por último: "La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación –leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía. Segundo, es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un quehacer neutro" (Freire, 1996a: 65).

6. Gramsci y Freire

"[...] [el] habitante de la favela, [es] el Gramsci popular [...]".
PALABRAS DE FREIRE A CARLOS A. TORRES,
citado por Moacir Gadotti en
"Paulo Freire, administrador público".

Como se desprende del epígrafe, y como no podía ser de otra manera, entre las muchas lecturas de Freire, el gran pensador turinés ocupaba un lugar destacado.

Es posible encontrar múltiples puntos de concordancia entre la evolución de las ideas de Freire y el pensamiento de Gramsci. Creo que no es muy aventurado pensar que el origen católico de Freire, sus fuentes –como Mounier y T. de Chardin–, y su profundo compromiso ético, lo llevan a la dialéctica hegeliana y a una temprana vinculación a Marx. A fines de los años 60 y principios de los 70 comienza a divulgarse en América latina la obra de Gramsci, y encuentra a un Freire maduro, avanzado en la fuerte estructura de su teoría, y a la que la lectura de Gramsci potencia, por entrar en terreno largamente trabajado.

Hay una cita a pie de página en *Acción cultural por la libertad* (op. cit.: 62, nota 37), donde menciona a Gramsci –este texto tiene fecha, para su edición en español, de 1975– a propósito de oponerse a la división del trabajo intelectual y el trabajo manual. La idea de praxis incluye el concepto de que todo hombre es intelectual.

En esta preocupación por precisar alrededor de qué época Freire se contacta con Gramsci, y ateniéndonos a sus escritos, tiene que ser en los primeros años de los 70. En *Cartas a Cristina* (1996: 134), y analizando las discusiones que se sostenían en el Movimiento de Cultura Popular (nacido en 1960), dice Freire que la forma en que comprendían y valoraban el papel de la cultura en general, y de la cultura popular en particular, les valió ser criticados como "burgueses idealistas"; y se defiende diciendo: "En el fondo, sin saberlo [subrayado mío], estábamos en la pista de Gramsci y de Amílcar Cabral, en lo que tiene que ver con su comprensión dialéctica de la cultura, de su papel en la lucha por la liberación de los oprimidos" (op. cit.: 134).

También señala en otro escrito una preocupación similar en Gramsci y en él: "No se puede jamás separar la sensibilidad de los hechos de la rigurosidad de los hechos. Y las masas populares tienen una fantástica sensibilidad de lo concreto, esa sensibilidad que hace que el pueblo casi adivine las cosas" (Torres, 1988: 64).

Por eso esta "sensibilidad de lo concreto" consistía, siempre, en el punto de partida de Freire en su trabajo como educador popular; el punto de llegada era la conciencia crítica; que resultaba de una problematización de esa "sensibilidad concreta"; pero nunca de una separación.

He aquí un primer punto, que quiero destacar, de coincidencia: el respeto de ambos al saber popular.

Del conocimiento práctico al conocimiento crítico

Freire nos advierte reiteradamente sobre el gran error al que son proclives los intelectuales –incluidos los progresistas–: desestimar los saberes concretos del pueblo. Esos saberes están construidos sobre sus experiencias vividas, y subestimarlos o negar su importancia indica dos cosas: la presencia de una ideología elitista, que –y como necesaria consecuencia– lleva a un error científico, "que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa 'miopía' lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico" (Freire, 1998c: 81).

Esos saberes populares, saberes resultantes de la experiencia práctica, van constituyendo el sentido común de los sectores populares, en términos de Gramsci. Sin entrar a analizar cómo se conforma ese saber de experiencias –y no sólo de experiencias, sino de residuos de diversas "visiones del mundo"– Gramsci nos dice que encierra ciertas verdades; estas verdades constituyen el núcleo de buen sentido y muchas veces guían la práctica pero escapan a una teorización más rigurosa.

25

Es por ello que Freire no sólo nos dice que tenemos que respetar esos saberes, sino que debemos evitar la dicotomización entre "cultura" y "vulgaridad", propia del eje civilización-barbarie que guió a los positivistas latinoamericanos.

Pero respetar esos saberes no implica quedarse en ellos, acusación que ligeramente se lanza contra Freire. Significa realmente tomarlos como punto de partida; no mitificarlos convirtiéndolos en expresión de verdades incontrastables; esta comprensión del mundo que traen los sectores populares a la escuela, "su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros" (Freire, 1998c: 81), constituyen el necesario punto de partida de la educación popular; y esta misma educación popular consiste en el proceso de crítica a esos saberes para llegar a un conocimiento más profundo. Conocimiento que, en tanto punto provisorio de llegada –porque el aprendizaje es permanente–, no es la anulación de esos saberes populares sino su expresión más crítica, en una nueva formulación que los supera a la vez que los contiene. "Respetar esos saberes [...] para ir más allá de ellos" (op. cit.: 82). "Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer" (op. cit.: 66-67). "Para un educador progresista coherente no es posible minimizar, despreciar, el 'saber hecho de experiencia' que los educandos traen a la escuela. La sabiduría de ésta consiste en hacer comprensible que la ruptura que el saber más exacto, de naturaleza científica, establece, con relación a aquel saber, no significa que éste sea despreciable. Por el contrario, es a partir de él como se alcanza el más exacto" (Freire, 1997b: 35).

¿Es la escuela el ámbito donde los sectores populares perciben que son explotados? No; ese saber proviene de su propia práctica, de su experiencia cotidiana "cargada de experiencias dramáticas". Pero esa experiencia cotidiana genera una forma de conciencia que, librada a sí misma, encuentra múltiples dificultades para avanzar en las causas de las condiciones de explotación. Dificultades que encierran lo que Gramsci

denomina hegemonía, y que van conformando el sentido común hacia el consenso, o al menos a una aceptación pasiva; a explicaciones mágicas del tipo "así lo quiere Dios"; "Dios me está probando", etcétera.

Pero este propio saber surgido de la práctica presenta certezas, seguridades que se nutren de las contradicciones y que dan sentido y forma a la identidad de clase, y que van constituyendo ese núcleo de buen sentido que ya mencionamos. Sobre todo, las prácticas centradas en las relaciones de producción alimentan ese núcleo de buen sentido. De esta forma, la conciencia inmediata –con certezas y confusiones– es el punto de partida, un momento del conocimiento que tiene en el conocimiento científico –su superación– su otro momento, que al superarlo lo niega y a la vez lo contiene.

La conciencia sólo se transforma a través de la praxis; por tanto, la escuela popular debe intentar ser el espacio del contexto teórico en que el saber popular de la práctica cotidiana es sometido a crítica, lo que posibilita que la práctica adquiera otra dimensión, otra profundidad, otra conciencia, que alimentará, a su vez, la reflexión teórica. Es así como la escuela se transforma "en un centro de acción política". El objetivo no es meramente comprender la explotación; es superarla: "No tiene sentido desenmascarar la realidad si no se apunta a una clara acción política contra esa misma realidad" (Freire, 1985a: 158).

Hay una muy interesante explicación que da Freire sobre qué significa la concientización: la toma de conciencia es la forma en que se hacen presentes en mi conciencia los objetos que capto en el mundo. Esta toma de conciencia constituye un punto de partida; pero en una toma de conciencia ingenua no alcanzo la razón de ser del mundo; esta toma de conciencia ingenua, a la que me lleva mi natural curiosidad frente al mundo, del que aprehendo el objeto en sí, necesita tornarse conciencia crítica. Ésta se posibilita por la transformación de mi natural curiosidad en curiosidad epistemológica, que me lleva a indagar sobre la "razón de ser" del objeto en sí.

Creo que esta "toma de conciencia" como conciencia ingenua equivale al momento del sentido común; y su superación –basándome en el

núcleo de buen sentido– me permite arribar al conocimiento crítico. Este conocimiento crítico siempre se ve a sí mismo como parcial, y es a su vez conscientemente sometido a una crítica permanente. Pasamos de una "lectura del mundo" a una "lectura de la palabra", de una "toma de conciencia" a una "concientización". Con ella, con la concientización, "nos vamos haciendo más críticos", en un eterno devenir (Freire, 1996b: 201-202).

Todos los hombres son intelectuales

El enunciado del título que antecede es un pensamiento muy conocido de Gramsci: "Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta" (Freire, 1998a: 101).

De los hombres, algunos –dice Gramsci– hacen del trabajo intelectual su vida, y a ellos reserva el nombre de intelectuales en sentido estricto. Estos intelectuales pueden defender la dominación, o pueden luchar contra ella. Estos últimos son los intelectuales orgánicos de los sectores populares, que para Gramsci se nucleaban en el partido (como intelectual colectivo).

También Freire distingue entre intelectuales en sentido estricto, aquellos que se ubican de uno u otro lado del conflicto. El intelectual comprometido con la causa popular moviliza y anima al pueblo a la acción, de la que él mismo participa asumiendo sus riesgos.

¿Cuál es el rol del intelectual del pueblo? Como vimos, Freire lo describe así, hablando del ingeniero agrónomo: "Cualquiera que sea el momento histórico en que esté una estructura social (esté transformándose aceleradamente o no), el trabajo básico del agrónomo educador (en el primer caso, más fácilmente), es intentar, simultáneamente con la capacitación técnica, la superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la 'doxa' por el 'logos' de la realidad. Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad" (1973: 35). Esta idea que Freire aplica al ingeniero agrónomo es, como ya dijimos, extensible a todo intelectual.

6.1 Hegemonía, sentido común y pensamiento crítico

En la lucha entre opresores y oprimidos, aquéllos se esfuerzan por impedir a los oprimidos la conciencia de su situación. Es por ello que mitifican el mundo. En esta idea de mitificación del mundo al servicio de la opresión hay una gran similitud con la concepción de hegemonía en Gramsci. Los opresores desarrollan "una serie de recursos mediante los cuales proponen a la 'admiración' de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que en la acción de conquistas, no sea posible presentar al mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar" (Freire, 1971: 181).

Es decir que como resultado de la mitificación aparece una "naturalización" de las relaciones sociales; igual resultado que el proceso de hegemonía. Pero en cierto momento esta visión mitificadora se convierte en un tema, y pasa a ser cuestionada por la visión crítica que se empeña en develarla y desenmascararla; la acción de los seres humanos, de este modo, se va haciendo más y más humana, conquistando la ciudadanía en una transformación constante de la realidad para la liberación (op. cit.: 124).

> La conciencia crítica se enfrenta a mitos tales como que el orden opresor es un orden de libertad; "de que todos son libres para trabajar donde quieran [...]. El mito de que este 'orden' respeta los derechos de la persona humana [...]. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos [...]. El mito del derecho de todos a la educación [...]. El mito de la igualdad de clases [...]. El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la 'civilización occidental

(27)

> y cristiana', a la cual defienden de la 'barbarie materialista'. El mito de su caridad, de su generosidad [...]. El mito de que las elites dominadoras, 'en el reconocimiento de sus deberes', son las promotoras del pueblo [...]. El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado en contra de Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana [...]. El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y deshonestidad de los oprimidos. El mito de la inferioridad 'ontológica' de éstos y de la superioridad de 'aquéllos'" (Freire, 1971: 182-183).

Estos mitos son interiorizados por los dominados, en un proceso que Gramsci denominaría de hegemonización del sentido común. "De hecho, cuando las clases dominadas reproducen el estilo de vida dominante, es porque los dominadores viven 'adentro' del dominado. Los dominados sólo pueden expulsar a los dominadores tomando distancia de ellos y objetivándolos. Sólo de esta manera los podrán reconocer como su antítesis" (1975: 36).

En la objetivación se produce la concientización; proceso en este caso de reconocer la presencia del dominante dentro de nosotros. Éste es el principio del pensamiento crítico, muy similar a la forma en que Gramsci nos dice que para ser críticos tenemos que comenzar a realizar el inventario de todas aquellas visiones del mundo que han ido constituyendo, sin que lo percibiéramos, nuestro sentido común.

Freire explica cómo en un principio el dominado se resiste a esta concientización; la ideología dominante introyectada los perfila como incompetentes y culpables, responsables por sus fracasos. La negación de esta verdad que los humilla reside en que aun no hay un compromiso de luchar por superarla; por tanto, ¿cómo ver lo malo del presente sin vislumbrar al menos la posibilidad de transformarlo? "Sólo en la medida en que se descubran 'alojando' al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora" (Freire, 1971: 41).

El rol del educador popular es partir de la conciencia ingenua y devolver al pueblo organizada y sistematizadamente aquellos elementos

que éste entregó en forma inestructurada; ir del conocimiento ingenuo al pensamiento filosófico.

Es permanente la preocupación de Freire por esta tarea de "hacer el inventario", como diría Gramsci, de las huellas que la hegemonía dejó dentro de nosotros. "La alfabetización en un área de miseria [...] sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extroversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la 'expulsión' del opresor de 'dentro' del oprimido, en cuanto sombra invasora" (Freire, 1998b: 81).

Reiteramos –y Freire usa la reiteración incluso como recurso literario–, y no está de más volver a señalar que el sentido común es el punto de partida: "En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común [...]. Es preciso respetar la sabiduría popular, precisamente para superarla" (Torres, 1988: 38).

6.2 El núcleo de buen sentido y la construcción de la ciudadanía

Hemos mencionado ya lo que Gramsci denomina núcleo de buen sentido, que es aquella parte del sentido común que resiste la invasión de la hegemonía. Dice Freire que las estructuras sociales rígidas, donde el sector dominante ejerce su acción opresora realizando, entre otras cosas, una mitificación de la realidad, generan instituciones formadoras que necesariamente estarán signadas por esta condición, "trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura".

¿Cuáles son estas instituciones formadoras? Freire enumera los hogares, las escuelas de distintos niveles, que "funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros 'invasores'". A estas y otras instituciones Gramsci las denomina "aparatos de hegemonía".

Una de las funciones del núcleo de buen sentido es la de ruptura de la conciencia dominada, a través de concepciones contrahegemónicas, Gramsci la explica cómo el logro de la separación entre "ellos" y "nosotros", o sea, lo que otorga identidad social y permite comprender las relaciones de opresión y actuar en consecuencia.

Esta ruptura "ellos-nosotros" Freire la explica así: "Al reconocerse acríticamente en contradicción con aquél (el opresor) es necesario que el yo oprimido rompa esta casi 'adherencia' al tú opresor, 'separándose' de él para objetivarlo. Al hacerlo, 'admira' la estructura en la que viene siendo oprimido, como una realidad deshumanizante" (Freire, 1971: 201).

También podemos comprender que esta ruptura es un momento del proceso de conquista de la ciudadanía. Esta conquista de la ciudadanía no es una tarea individual, sino colectiva. Requiere la unión de los oprimidos, unión que el opresor va a obstaculizar de todas las maneras posibles. La ruptura que se da en la conciencia individual de los oprimidos como consecuencia de las luchas, y que a su vez permite la potenciación de la acción transformadora, lo convierte en sujeto.

El primer paso de ruptura de la hegemonía, de desalojar al opresor interior, consiste en "desideologizar": conocer el porqué y el cómo de su conocimiento falso. Lo importante de esta "desideologización" es "proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del cómo de su 'adherencia', para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta" (op. cit.: 228). Esta unión implica, sostiene Freire, una conciencia de clase.

6.3 Praxis

Este concepto, central en el marxismo y que Gramsci desarrolló en varios de sus escritos, aparece también como importantísimo en Freire, quien explica el proceso de conocimiento como praxis; conocimiento que tiene como primer momento una lectura del mundo surgida de la actividad,

y a la cual la lectura de la palabra le otorga el sentido crítico de humanización y construcción de la ciudadanía.

La acción cultural para la liberación, de la cual la tarea educativa es una parte, es una praxis política. Ya hemos mencionado que el objetivo de la educación popular no es meramente lograr la conciencia crítica, esto es sólo un momento de la praxis liberadora. No importa que los oprimidos alcancen la razón de ser de su propia realidad, si no se da una transformación radical de las estructuras sociales opresoras; porque de ese modo seguirán siendo oprimidos. Todo develamiento de la realidad debe orientarse hacia acciones sobre ella. "La concientización no puede detenerse en la etapa de develamiento de la realidad y su autenticidad se da cuando la práctica del develamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad" (Torres: 1988; 36). Esta idea está en la base del concepto, que vimos en su momento, de ciudadano crítico para Gramsci.

Hay un cierto giro idiomático muy propio de Freire que creo que es exactamente lo que el núcleo de buen sentido es para Gramsci: "la parte de ellos en ellos". ¿Qué quiere decir esta expresión? Freire la utiliza en uno de sus múltiples debates con los "progresismos mecanicistas". Sostiene que estos intelectuales progresistas, supuestamente marxistas y en realidad mecanicistas, cometen, entre otros, un error muy grave: suponer que todas las respuestas de los oprimidos son alienadas. Y comenta: "Es verdad que las relaciones entre opresores y oprimidos, cuando estos últimos introyectan a los primeros como 'sombras' que pasan a 'habitar' en ellos se vuelven ambiguas y duales. Pierden su autenticidad. Son ellos y los opresores en ellos 'introyectados'. Pero es exactamente la parte de ellos en ellos la que, a pesar de su ambigüedad, no permite que sean reducidos al opresor. Y es esa marca de ellos, casi tenue, lo que hace de su creación, de su lenguaje, de su cultura, algo más que una simple copia, convirtiéndose en una especie de grito ahogado de su rebeldía, de su resistencia" (Freire, 1996b: 135).

29

6.4 La educación y la lucha por el poder

De lo que venimos hablando hasta aquí se comprende cómo la educación es vista como una práctica de naturaleza política, que puede orientarse a profundizar la opresión o a liberarnos de ella. "La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular" (Torres, 1988: 59). Esto no significa que la educación es el único instrumento para transformar la realidad; ni siquiera el más importante. Es sólo uno entre otros. Lo que no puede negarse es que la propia práctica revolucionaria transformadora es en sí misma educativa. Sin embargo, no podemos "esperar [...] que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. No. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos, aunque sean mínimos, de educación popular" (op. cit.: 59).

Aquí me quiero detener un momento, porque me parece encontrar –en otro escrito de Freire– una cierta contradicción. Dice en *La naturaleza política de la educación* (168): "De hecho, no es la educación lo que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea la educación que se adapta a esos valores que la sustentan. Dado que éste no es un proceso mecánico, una sociedad que estructura la educación para beneficiar a aquéllos que detentan el poder, lleva invariablemente en sí misma los elementos fundamentales para su autopreservación". Esta posición es fielmente reproductivista; y se completa unos renglones más abajo: "[...] las fuerzas que dan forma a la educación en pos de su autoperpetuación no permitirían que la educación actuase en su contra. Por eso toda transformación radical del sistema educativo sólo puede producirse [...] cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada" (op. cit.: 168).

Creo, en definitiva, que son acentuaciones distintas de una misma idea. La expresada en último término, llevada a su nivel máximo, prácticamente impediría suponer la posibilidad de una educación popular en el seno de una sociedad de clases. De todos modos, no es la conclusión que se desprende de los otros trabajos de Freire, donde la educación es un espacio de lucha y confrontación, y la educación popular aparece como una posibilidad de concientización en la praxis liberadora.

Sí es interesante la reflexión sobre el poder popular y la incidencia de la educación. Freire habla de "reinvención del poder" como preocupación que se instala desde el mismo día en que se toma el poder. ¿Qué significa la reinvención del poder? Significa "crear un poder nuevo que no tema ser contestado y que no se anquilose en nombre de la defensa de la libertad conquistada, la cual, en el fondo, debe ser una libertad conquistándose. Indiscutiblemente, este tema no puede ser pensado sin repensar al mismo tiempo el tema de la democracia o, como vengo llamando, el de la sustantividad democrática" (Torres, 1988: 74, nota 34).

Es preciso recordar al respecto que, cuando plantea la "acción dialógica", Freire (1971: 177) aclara perfectamente que es necesario plantearla desde la situación de opresión. Y alerta contra quienes creen "en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder". De este modo, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural.

Sigue, en *Pedagogía del oprimido*: "Sería realmente una ingenuidad esperar de las elites opresoras una educación de carácter liberador"; pero por eso mismo la educación popular debe buscar en el diálogo con las masas populares el aprendizaje del propio diálogo que le permitirá humanizarse y transformar la realidad y transformarse a sí mismas.

6.5 La educación popular es rigurosa y exige disciplina

Ésta es una coincidencia entre Gramsci y Freire, que posiblemente no sea central, pero que a mí me resulta muy interesante. Gramsci destaca la importancia del estudio del latín y el griego, en el sentido de

aprender a disciplinar el pensamiento y la necesaria coacción que se debe hacer presente. Recuerdo cómo Gramsci sostiene que el estudio es un trabajo muy fatigoso, un hábito adquirido con molestias y sufrimientos, no es algo fácil y no debe encararse de forma facilista.

Al respecto, hay una amplia coincidencia de Freire, pero también una nota no menos importante de diferenciación. Dice Freire (1998c: 79):

> "En la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero..."

Resalto aquí la coincidencia en el esfuerzo, lo difícil, la necesaria disciplina; la diferencia que presiento es que Gramsci destaca profundamente estos aspectos, y apela a la coacción. Freire no la menciona, y en cambio sí hace referencia a la alegría que entraña el estudio, el aprender.

Por mi parte, el tema de la alegría lo constato permanentemente en mi tarea educativa, conmigo mismo y con mis alumnos. Pero no descarto la coacción exigente, porque la realidad social también ha construido una imagen de la escuela como un espacio en el que los jóvenes buscan acreditar "zafando", con engaños que tienen que ver con copiarse y otras estratagemas.

La coacción exigente y legítima, que apunte al esfuerzo pero que, coherentemente, muestre que el docente acompaña ese esfuerzo desde su propio compromiso.

También creo que el tema de la alegría tiene que ver con la diferencia de épocas: Gramsci vive el crecimiento del fascismo y el ahogo de la URSS; Freire vive nuestra época, que estimo muestra el agotamiento del capitalismo (por eso las represiones tan terribles), pero también la fuerza de los pueblos, la debacle de la URSS pero no del socialismo.

Con respecto a mi tarea, yo constato cómo el sentido común de mis alumnos se engancha casi sin problemas en la explicación dialéctica de la historia, y de ahí la alegría que sienten de comprender lo que intuyen y no se podían explicar.

Dice Freire (1998a: 89) que la educación popular, como herramienta de construcción de la ciudadanía, debe permitir al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas, en "[...] condiciones de verdadera participación". "Aprender es agradable pero exige disciplina" (Freire: 1997b; 15). La escuela que Freire sueña: ¿cómo es? Seria y rigurosa; pero también alegre. Donde el estudiante:

> "Jamás prescinda del acto serio de estudiar, que jamás confunda esa alegría con la alegría fácil del no-hacer [...]. Saber es un proceso difícil, realmente, pero es necesario que el niño perciba que, por ser difícil, el propio proceso de estudiar se vuelve agradable. Creo también que sería equivocado hablar al estudiante de que hay una compensación de alegría en el acto de estudiar. Lo importante es que el niño perciba que el acto de estudiar es difícil, es exigente, pero es alegre desde el comienzo" (1997b; 110).

7. El debate sobre la ciudadanía, hoy

No quiero cerrar este trabajo sin hacer una breve reflexión sobre la actual situación del debate acerca de la ciudadanía. No es, desde ya, el tema central y por esa razón sólo lo tocaré tangencialmente. Pero estoy seguro de que pese a lo breve de la exposición que sigue, será diáfana y sencilla, porque la realidad a la que se refiere es absolutamente contundente.

De los múltiples materiales existentes voy a reflexionar siguiendo un trabajo de Pablo Gentili ("El consenso de Washington: la crisis de la educación en América latina", en *Horizonte sindical*, México, octubre de 1998).

El triunfo momentáneo de las políticas neoliberales ha generado una situación en América latina en la cual la ciudadanía pasa a ser negada a millones de personas, en tanto muchas otras pagan con sus vidas tanto

(3)

por las consecuencias de la miseria impuesta como por la lucha contra quienes la implementan.

Hoy, hablar de ciudadanía en América latina es hablar, paradógicamente, de un retroceso y de un avance: el retroceso en los derechos (laborales, de consumo, de salud, educación, etcétera) impuesto por el triunfo del "capitalismo salvaje", y el avance en luchas populares de nuevas formas, creativas, valientes y profundas. Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo enjuiciando dictadores y recuperando identidades, los indígenas oponiéndose a la teatralidad fastuosa de los aniversarios de la Conquista, los campesinos de Chiapas, el MST de Brasil, los docentes en defensa de la escuela pública y estatal...

Retrocesos y avances que demuestran que, lejos del fin de la historia, estamos escribiendo páginas imborrables de cambios, transformaciones y, como podría decir Freire, avances de la concientización.

La ciudadanía, entendida como derechos humanos y solidaridad fuera de los marcos del mercado, es atacada por el neoliberalismo. Su concepto de ciudadanía está en consonancia con sus preceptos económicos: tanto tienes, tanto vales. No se trata de ser más, como diría Freire (ser más humano, ser más ciudadano); se trata de tener más (tener más capital para poder participar de una vida agradable).

Es por eso que el neoliberalismo produce una reconceptualización de la idea de ciudadanía: "La noción de ciudadanía se reconceptualiza al revalorizar la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compite para acceder (comprar) a un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor" (Gentili, op. cit.: 11).

La política neoliberal se aplica en América latina a golpes variados de violencia: asesinatos de presidentes populares (Allende); golpes de Estado; represión ilegal y salvaje; corrupción; democracias "vigiladas". La deuda externa latinoamericana aparece como consecuencia y, a la vez, como supuesto motivo de un conjunto de reformas de ajuste económico destinado a "reducirla".

Como dice Noam Chomsky, existe un Estado Mundial de facto que lleva adelante la exacción de las riquezas de los países dependientes; y son sus organismos económicos el Banco Mundial, el FMI y la Organización Mundial de Comercio; acompañados eficazmente por las fuerzas armadas nucleadas en la NATO.

El conjunto de políticas de ajuste aplicadas está teniendo desastrosas consecuencias en América latina. Dichas políticas, resumidamente, son: 1) disciplina fiscal; 2) redefinición de prioridades del gasto público; 3) reforma tributaria; 4) liberalización del sector financiero; 5) mantenimiento de tasas de cambio competitivas; 6) liberalización comercial; 7) atracción de capitales extranjeros; 8) privatización de empresas estatales; 9) desregulación de la economía, y 10) protección de derechos autorales. Estas políticas han logrado afectar, en pocos años, "la vida de millones de niños y niñas, de millones de hombres y mujeres privados de los más elementales derechos" (op. cit.: 19). Pero también provocaron la creciente respuesta de rechazo, lucha y construcción de alternativas solidarias.

Neoliberalismo, educación y ciudadanía

En estas salvajes y cruentas luchas por la defensa de los derechos humanos, por una humanización solidaria, por una ciudadanía creciente, el sistema educativo aparece como uno más, pero muy importante, espacio de combate.

Señala Gentili que hay dos aspectos por los que el neoliberalismo se interesa en la educación: la construcción, a través de la escuela como aparato de hegemonía, de un nuevo sentido común tecnocrático, y a la vez, la legitimación de los programas de reformas institucionales, desplegando en el sistema educativo la retórica que usan los gobiernos guiados por el neoliberalismo.

Sostienen los neoliberales que existe una crisis de eficiencia y de productividad en los sistemas educativos latinoamericanos, más que problemas de falta de acceso al mismo. Se ha priorizado la "cantidad" y

no la "calidad", y la crisis es entonces una crisis de gerenciamiento. El problema reside en el centralismo y burocratización del Estado interventor; y estos Estados son incapaces, por definición, de combinar cantidad y calidad. Es culpa de los políticos que en América latina se haya entendido la educación como un derecho público que el Estado debe procurar a todos. La lógica gerencial que presencia el fracaso de calidad actual debe convertir las escuelas en eficaces competidoras de un mercado educativo regulado por la meritocracia. En el sistema que los neoliberales apuntan a crear, los "mejores" triunfan y los "peores" fracasan.

Dado que el Estado no puede dirigir una educación de calidad, ésta debe ser asumida por las provincias, los municipios y –al fin– por las empresas privadas exitosas. No es preciso gastar más; los presupuestos educativos son altos. Debe gastarse mejor y menos; tampoco son necesarios más docentes, sino docentes "mejor preparados"; no más escuelas, sino escuelas mejores con alumnos serios que realmente estudien y no pierdan el tiempo.

"Sólo el mercado puede desempeñar un papel eficaz en la asignación de recursos y en producir la información necesaria para implementar mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los individuos que en ellas se desempeñan" (op. cit.: 10).

La educación pasaría a la esfera del mercado y dejaría de ser un derecho social. Se transformará en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los inversores.

Son culpables de esta crisis tanto el Estado interventor como los sindicatos, en particular; y toda la población en general, dado que se acostumbró a apoyarse en el Estado paternalista. Volcar la educación al mercado, como solución de su falta de calidad, es privatizarla, en definitiva, para que la gestionen los exitosos empresarios privados.

Este plan tiene prevista una descentralización explícita, paralela a una profunda centralización, no tan publicitada. Se descentraliza la gestión de cada establecimiento; se desarticulan los mecanismos de negociación con los sindicatos; se pretende flexibilizar los contratos y

remuneraciones docentes, pero se centralizan los contenidos, las formas de evaluación y los cursos de perfeccionamiento docente. De este modo, la fracción de la burguesía financiera internacional, hegemónica del bloque en el poder, se reserva el control total del sistema educativo.

Podría suponerse que políticas tan extremas han logrado al menos un notorio éxito en su proclamado objetivo de reducción de la deuda externa de los países de América latina. Pero en realidad, si bien han logrado aumentar el flujo de huida de capitales como pago de la deuda en tanto que disminuye la inversión en planes de educación, de salud y asistencia social, la propia deuda no ha parado de crecer. Con respecto a la educación, los planes aplicados hasta ahora permiten verificar, como dice Gentili:

- Una reducción progresiva de la inversión en educación.
- Un aumento de las responsabilidades de las familias para la financiación educativa, a través de chequeras, etcétera.
- La intensificación de la segmentación de los sistemas educativos.
- La creciente expulsión de los niños de los sectores populares.

Es por esto que hoy la conquista de la ciudadanía pasa en América latina por enfrentar en luchas cada vez más profundas al neoliberalismo y sus políticas de ajuste; y en la educación, por profundizar los avances en la construcción de una escuela popular que sume en la lucha por la liberación.

8. Conclusiones

Hemos repasado los conceptos de ciudadanía en su evolución histórica; lo vimos, rápidamente, en el iluminismo y la Revolución Francesa, y luego en Marx, en Gramsci y en Freire. Marx considera que las luchas sociales llevan hacia la construcción de un ciudadano del mundo, de una sociedad verdaderamente humana. Como dije en su momento,

33

humanidad coincidiría con ciudadanía; y esta idea de Marx es en el fondo la misma de Freire. Este último realiza profundos aportes vinculando el concepto de ciudadanía a su visión del sistema educativo. En cuanto a Gramsci, aplica el concepto de ciudadanía a la idea de Estado extendido, y allí vemos que los seres humanos se concretizan en tanto ciudadanos funcionarios o críticos; o sea, hegemonizados o ubicados en torno a una hegemonía alternativa.

Creo que además de estos aportes a la educación, Freire es una persona que realiza una síntesis realmente creativa y revolucionaria entre el cristianismo y el marxismo más progresista y dialéctico. Y es por ello que se ha ganado el odio de los conservadores, tanto como de los marxistas mecanicistas.

Pero, en cambio, sus ideas fructifican y se desarrollan permanentemente en los pueblos que toman la lucha por la ciudadanía en sus manos. Y esto no es poco.

9. Bibliografía

BABEUF, Francios-Noel (1985). *Realismo y utopía en la Revolución Francesa.* Madrid, Sarpe.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1992). *Poder y participación en el sistema educativo.* Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.

DUBY, Georges y PERROT, Michelle (1993). *Historia de las mujeres.* Tomo VI. *Del renacimiento a la Edad Moderna.* Madrid, Taurus.

— (1993). *Historia de las mujeres.* Tomo VII . *El siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales.* Madrid, Taurus.

FREIRE, Paulo (1985). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.

— (1996). *Política y educación.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1975). *Acción cultural para la libertad.* Buenos Aires, Tierra Nueva.

— (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona, El Roure.

— (1971). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo, Tierra Nueva.

— (1997). *La educación en la ciudad.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1996). *Cartas a Cristina.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1998a). *La educación como práctica de la libertad.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1987). *Educación y cambio.* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

— (1998b). *Pedagogía de la autonomía.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1998c). *Pedagogía de la esperanza.* Coyoacán-Madrid, Siglo XXI.

— (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires-México-Madrid, Siglo XXI.

— (1994). "Paulo Freire en Buenos Aires", video de una conferencia dada en Buenos Aires.

FREIRE, Paulo y BETTO, Frei (1988). *Esa escuela llamada vida.* Buenos Aires, Legasa.

FREIRE, Paulo y QUIROGA, Ana P. de (1985). *El proceso educativo según Freire y Enrique Pichon-Rivière.* Buenos Aires, Ediciones Cinco.

FRIGOTTO, Gaudenzio (1998). *Educacão e crise do trabalho, perspectivas de final de século.* Petrópolis, Vozes.

GADOTTI, Moacir y otros (1996). *Paulo Freire. Una bibliografía.* São Paulo, Cortez Editora-Unesco-Instituto Paulo Freire.

GODECHOT, Jacques (1985). *Los orígenes de la revolución francesa.* Madrid, Sarpe.

GRAMSCI, Antonio (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires, Nueva Visión.

— (1998). *Para la reforma moral e intelectual.* Madrid, Los libros de la catarata.

GUILLEMIN, Henri (1997). *¡Los pobres, a callar!* Barcelona, Grijalbo Mondadori.

MARX, Karl, y otros (1965). *El marxismo y la cuestión judía.* Buenos Aires, Plus Ultra.

SCHAFF, Adam (1974). *Historia y verdad.* México, Grijalbo.

SOARES DE ALMEIDA, Jane (1999). "A cultura como capital humano a conquista da cidadania e as dimensões estratégicas da educacão", mimeo para el Seminario del mismo nombre dado en Tandil, en el marco de la Maestría en Filosofía de la Educación (Universidad Nacional del Centro-UNICAMP).